



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SUELI REGINA DE OLIVEIRA

**A AULA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA O ACONTECIMENTO
DISCURSIVO: EFEITOS DE SENTIDO DO PROJETO CAMBIRA PARA ALUNOS
DA COMUNIDADE PESQUEIRA DA BARRA DO SUL**

Palhoça

2015

SUELI REGINA DE OLIVEIRA

**A AULA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA O ACONTECIMENTO
DISCURSIVO: EFEITOS DE SENTIDO DO PROJETO CAMBIRA PARA ALUNOS
DA COMUNIDADE PESQUEIRA DA BARRA DO SUL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Régia Maffi Neckel

Coorientador: Prof. Dr. Sandro Braga

Palhoça

2015

O51 Oliveira, Sueli Regina de, 1973- A aula enquanto possibilidade para o acontecimento discursivo : efeitos de sentido do Projeto Cambira para alunos da comunidade pesqueira da Barra do Sul / Sueli Regina de Oliveira. – 2015. 236 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Orientação: Profa. Dra. Nádia Régia Maffi Neckel Co-orientação: Prof. Dr. Sandro Braga

1. Análise do discurso. 2. Ensino profissional - Análise do discurso - Brasil. 3. Educação - Brasil. I. Neckel, Nádia Régia Maffi. II. Braga, Sandro, 1971-. III. Universidade do Sul de Santa Catarina. IV. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

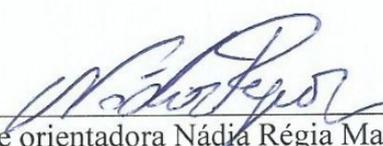
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

SUELI REGINA DE OLIVEIRA

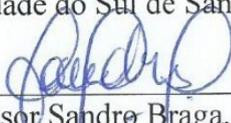
**A AULA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA O ACONTECIMENTO
DISCURSIVO: EFEITOS DE SENTIDO DO PROJETO CAMBIRA PARA ALUNOS
DA COMUNIDADE PESQUEIRA DA BARRA DO SUL**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 31 de julho de 2015.



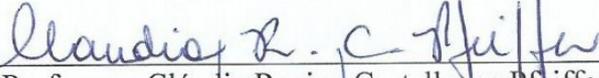
Professora e orientadora Nádia Régia Maffi Neckel, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina



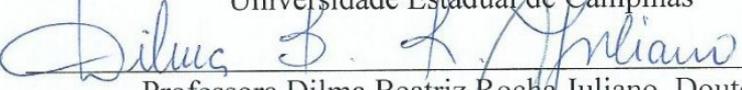
Professor Sandro Braga, Doutor
Universidade Federal de Santa Catarina



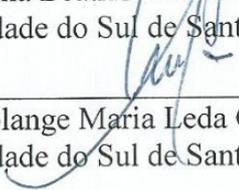
Professora Ana Josefina Ferrari, Doutora
Universidade Federal do Paraná



Professora Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, Doutora
Universidade Estadual de Campinas



Professora Dilma Beatriz Rocha Juliano, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Solange Maria Leda Gallo, Doutora
Universidade do Sul de Santa Catarina

A meus pais Artur e Celina, a quem devo muita gratidão, pelos ensinamentos que formaram os alicerces de minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu criador, pela luz da existência e por me amparar sempre.

Agradeço ao meu eterno orientador e amigo Sandro Braga, por acreditar no meu trabalho e por fazer com que a AD me “afetasse com afeto”.

Agradeço a minha orientadora Nádia Régia Maffi Neckel, pela tarefa árdua de me guiar em um momento de transição, com carinho, dedicação e sabedoria, mostrando-me o caminho.

A professora Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, pela contribuição ímpar por meio das orientações na qualificação da tese.

A banca examinadora, por aceitar fazer parte da minha história em etapa tão decisiva de minha vida: a defesa da tese.

Às alunas, pescadoras e amigas, que me fornecem uma lição de vida a cada dia de convivência.

Aos meus professores amados do PPGCL: Aldo, Andrea, Caco, Dilma, Fernando, Giovanna, Maria Marta, Maurício, Nádia, Sandro e Solange.

A coordenadora do PPGCL, no início do curso, professora Solange Leda Gallo, pelo incentivo, dedicação e amizade, em todos os tempos.

Aos coordenadores Fábio José Rauen e Dilma Beatriz Rocha Juliano, pelo empenho, pela seriedade e pela paixão no modo como conduzem o PPGCL.

A professora Maria Aldina de Bessa Ferreira Rodrigues Marques, pelo carinho e pela orientação no estágio em Portugal, o qual contribui para o amadurecimento da tese.

A querida Edna, pelo apoio em todas as horas.

A Laila, Suelen e Patrícia, pelo apoio a distância.

Ao Paulo Xavier, querido companheiro de labuta dentro do Projeto Cambira.

Aos meus amigos e colegas de estudo do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da UNISUL, em especial a Alexandra e a Suzanne, pelo carinho e convívio durante o percurso formativo.

A Prefeitura Municipal de Balneário Barra do Sul, EPAGRI e IFC-Araquari, por abrir as portas para a realização da pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Eduardo Calcinone, ex-aluno do Instituto Federal Catarinense e representante da EPAGRI junto à Prefeitura Municipal de Balneário Barra do Sul, pelo apoio e fornecimento de informações para a realização do projeto.

Um agradecimento especial a minha família: aos meus pais e meus irmãos que sempre estiveram ao meu lado, apesar da minha presença ausente. Com destaque especial à querida Duda.

Ao Régis, pelo carinho, companheirismo e por toda a energia positiva.

Agradeço aos meus amigos, que no momento certo souberam escutar-me, entender-me e impulsionar-me na direção do bem: Anelise, Bárbara, Claudinha, Eliane, Joice, Joyce, Júnior, Letícia, Noeli, Rejane, Tonon e Vanessa.

A minha amiga Mara, que me estendeu a mão nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos Júlio César, Madalena, Marcos e Michaella, pelo apoio constante.

A minha amiga Carla, pelo exemplo de perseverança, fé e amor.

A minha amiga Sílvia, figura ímpar em minha vida.

A minha amiga Roberta, porque foi por causa dela que esse projeto começou.

Aos meus amigos Cláudia e Amador, pelas longas noites de amparo.

Ao meu amigo Jocelino, que sem ele não saberia continuar...

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.”

Foucault

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para a discussão sobre o discurso pedagógico no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da análise das aulas de Formação Inicial e Continuada em Processamento de Pescados e Cooperativismo de uma comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul, que ocorreram no Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari*. O objetivo geral é investigar se as condições de produção do processo de formação do Projeto Cambira instauram a aula enquanto um acontecimento discursivo. Em caso afirmativo, a questão que se formula aqui é: o que contribui para instaurar a aula em um acontecimento discursivo que leve a produção de sentidos aos alunos participantes, interferindo na vida social do sujeito? Para tanto, serviram de referencial teórico estudos sobre o poder e a disciplina no âmbito do discurso pedagógico, apontados por Foucault (1987); a circularidade do discurso pedagógico, nos moldes de Orlandi (2011), a forma-sujeito e a posição-sujeito, em Pêcheux (1988), Orlandi (1998 e 2010) e Zoppi-Fontana (2010); a questão da autoria em Orlandi (2012) e Gallo (2011); bem como a aula enquanto acontecimento discursivo, com base nas leituras de Pêcheux (1988), Geraldi (2010) e Foucault (2004 e 2012). Considerando as condições de produção, a partir da materialidade das aulas (vídeos e apostilas das aulas) objetivou-se apresentar, na formulação desses discursos os possíveis efeitos de sentido que emanam dessas aulas ao ponto de serem considerados como acontecimentos discursivos, a partir do deslize da materialidade significante escrita para a expressão oral das pescadoras, afetadas pela ressignificação de suas experiências em uma nova posição-sujeito. Assim, fundamentando-se na teoria da análise do discurso (AD), a hipótese levantada é que ocorre o acontecimento discursivo por meio das aulas do Projeto Cambira, na medida em que as experiências trazidas pelas pescadoras para o ambiente da sala de aula produziram sentido na vida de cada uma das integrantes do projeto.

Palavras-chave: acontecimento discursivo, autoria, Projeto Cambira.

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the discussion about the pedagogical discourse within the Federal Network of Technological Education, through the analysis of lessons Initial Training and Continuing Processing of Fish and Cooperatives of a fishing community from Barra do Sul Beach, that occurred at the Federal Institute of Santa Catarina - *Campus Araquari*. The overall goal is to investigate whether the production conditions of the formation of Cambira Project process shall introduce the class as a discursive event. The question which formula here is: what contributes to creating the class in a discursive event that causes the production of meanings for the participating students, interfering with the social life of the human beings? To this end, studies will serve as a theoretical framework about the power and discipline within the pedagogic discourse, pointed out by Foucault (1987); the circularity of pedagogic discourse, in the mold of Orlandi (2011); the shape and position of subject, in Pecheux (1988), Orlandi (1998 and 2010) and Zoppi-Fontana (2010); the question of authorship in Orlandi (2012) and Gallo (2011); as well as the class as a discursive event, based on readings of Pecheux (1988), Geraldi (2010) and Foucault (2004 and 2012). Whereas the production conditions presented from the materiality of classes (classes of videos and handouts) presented in the formulation of possible discourses possibilities of meaning effects that arise as a discursive event, from written materiality for oral significant. Basing on the theory of discourse analysis (DA), the hypothesis is that the discursive event occurs through the lessons Cambira Project, to the extent that the experiences brought by fishers to the environment of the classroom produced meaning in life of each of the members of the project.

Keywords : Discursive event, authorship, Cambira Project.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo contribuir a la discusión sobre el discurso pedagógico dentro de la Red Federal de Educación Tecnológica, a través del análisis de las enseñanzas de Formación Inicial y Continuada de Procesamiento de Pescado y Cooperativas de una comunidad pesquera en Balneario Barra do Sul, que se produjo en el Instituto Federal de Santa Catarina - *Campus Araquari*. El objetivo general es investigar si las condiciones de producción de la formación del proceso de proyecto. Cambira introducirán la clase como un acontecimiento discursivo. La pregunta que formula aquí es: ¿Qué contribuye a la creación de la clase en un evento discursivo que causa la producción de significados para los estudiantes que participan, lo que interfiere con la vida social del sujeto? Para ello, siempre que los estudios marco teórico sobre el poder y la disciplina dentro del discurso pedagógico, señala Foucault (1987), la circularidad del discurso pedagógico, en el molde de Orlandi (2011), la forma y la posición de sujeto-sujeto en Pêcheux (1988) Orlandi (1998 y 2010) y Zoppi Fontana (2010), la cuestión de la autoría de Orlandi (2012) y Gallo (2011), así como la lectura Pêcheux basada clase de evento discurso (1988), Geraldi (2010) y Foucault (2004 y 2012). Considerando que las condiciones de producción que se presentan a partir de la materialidad de las clases (clases de videos y folletos) con el objetivo de presentar la formulación de posibles discursos posibilidades de efectos por lo que se plantean como un acontecimiento discursivo, de significativa materialidad escrita para la administración oral. Basándose en la teoría del análisis del discurso (DA), la hipótesis es que el evento discursivo se produce a través de la experiencia Cambira proyecto, en la medida en que las experiencias presentadas por los pescadores para el medio ambiente de la sala de clase producidos sentido de la vida de cada uno de los miembros del proyecto.

Palabras clave: acontecimiento discursivo, la autoría, Proyecto Cambira.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	Bira1 – Cipó	66
Figura 2.	Bira2 – Lagarta	66
Figura 3.	Capa da Apostila 01	112
Figura 4.	Manipulação de Camarões	114
Figura 5.	Primeira Alternância	121
Figura 6.	Árvore Genealógica	122
Figura 7.	Produtos Cambira I	126
Figura 8.	Produtos Cambira II	127
Figura 9.	Produtos Cambira III	127
Figura 10.	Instituições Parceiras do Projeto Cambira	130
Figura 11.	A aula como acontecimento	153
Figura 12.	A aula como acontecimento: ensino-aprendizagem-ensino	154
Figura 13.	Logomarca do Projeto Cambira	159
Figura 14.	Cambira é cultura	161
Figura 15.	Projeto Cambira: início das atividades	162
Figura 16.	Semana de palestra motivacional – 14 a 17.12.2009	163
Figura 17.	Produtos Cambira IV	164
Figura 18.	Produtos Cambira V	165
Figura 19.	Produtos VI	165
Figura 20.	Produtos Cambira disponíveis para venda	166
Figura 21.	Aula do Projeto Cambira em 31.10.2010	169
Figura 22.	Dia de produção do Projeto Cambira	170
Figura 23.	Transferência de prática e conhecimento	172
Figura 24.	Oficina de processamento de pescados: Essência de Vida	172
Figura 25.	Aulas práticas do Projeto Cambira I	173
Figura 26.	Aulas práticas do Projeto Cambira II	173
Figura 27.	Oficinas práticas: Projeto Cambira e Comunidade Essência de Vida I	174
Figura 28.	Oficinas práticas: Projeto Cambira e Comunidade Essência de Vida II	175
Figura 29.	Oficinas práticas: Projeto Cambira e Comunidade Essência de Vida III	175
Figura 30.	Oficina de processamento de pescados: instrutora e Essência de Vida	189
Figura 31.	Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em aula prática	190
Figura 32.	Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em aula prática	191

Figura 33.	Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em aula prática	191
Figura 34.	Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em Certificação	192
Figura 35.	Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Casa Brasil	193
Figura 36.	Oficina de processamento de pescados: pescadoras e UNIVILLE.....	194

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1 -	Docentes com Formação Específica em Exercício na Educação Básica e Demanda	29
Grafico 2 -	Matemática – Licenciados nos últimos 25 anos	29
Grafico 3 -	Língua Portuguesa – Licenciados nos últimos 25 anos	30
Grafico 4 -	Física – Licenciados nos últimos 25 anos.....	31
Grafico 5 -	Ranking sobre Educação – UNESCO 2011	35

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS-MODERNO PARA O PROJETO CAMBIRA.....	22
2.1 PREÂMBULO.....	22
2.2 INDICADORES SOCIAIS REFLEXORES DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	28
2.3 O PROCESSO PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO E PERSPECTIVAS DE AULA.....	38
2.4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	42
2.5 A CIRCULARIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O SENTIDO DO NOVO NA REDE FEDERAL.....	43
2.5.1 Apresentação.....	43
2.5.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	47
2.5.3 O sentido do novo... novo?	48
2.6 O PROJETO CAMBIRA.....	53
2.6.1 A concepção	53
2.6.2 Processamento de pescados e cooperativismo – formação inicial e continuada (FIC)	57
2.6.3 As oficinas de processamento de pescados.....	58
2.7 AS MULHERES DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL E A PESCA.....	60
2.8 CAMBIRA OU CÁ EMBIRA? SENTIDOS POSSÍVEIS	61
3 REVISÃO TEÓRICA	68
3.1 PRINCIPAIS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	68
3.2 AS TIPOLOGIAS DISCURSIVAS: TENDÊNCIAS	68
3.3 A CIRCULARIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO	69
3.4 DISCURSO PEDAGÓGICO: PODER E DISCIPLINA.....	72
3.5 DISCURSO E “VERDADE” NA EDUCAÇÃO.....	75
3.6 DO ACONTECIMENTO SOCIAL AO ACONTECIMENTO DISCURSIVO.....	82
3.7 O SUJEITO DA/NA AD: FORMA-SUJEITO E POSIÇÃO-SUJEITO	92
3.8 A ASSUNÇÃO DA AUTORIA: FUNÇÃO-AUTOR E EFEITO-AUTOR	96
4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM PROCESSAMENTO DE PESCADOS E COOPERATIVISMO: ANÁLISE DO PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO E DAS APOSTILAS.....	99

4.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	99
4.2	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	102
4.3	O PLANO PEDAGÓGICO DO FIC-PPCO	105
4.4	TEMAS GERADORES	106
4.5	AS APOSTILAS DO CURSO DE FIC-PPCO	109
4.6	A ANÁLISE DAS APOSTILAS DAS AULAS TEÓRICAS	110
4.6.1	Primeiras aproximações	110
4.6.2	A análise da capa	111
4.6.3	Análise do termo ‘jovem’ e a formulação da “Resistência Constitutiva”	115
4.6.4	Análise da expressão “Portanto, você deve fazer sua parte!”	119
4.6.5	Análise das fotos de apresentação da primeira alternância	120
4.7	DISCURSOS QUE SE ENTRECruzAM NO FAZER PEDAGÓGICO: RELIGIOSO, ARTÍSTICO, MÉDICO E PUBLICITÁRIO	124
4.7.1	Discurso religioso.....	124
4.7.2	Discurso artístico	126
4.7.3	Discurso médico.....	128
4.7.4	Discurso publicitário.....	129
4.8	O POEMA “PITOCO” E A LÍNGUA PADRÃO.....	131
4.9	APOSTILAS DE AULAS PRÁTICAS	132
4.10	EM BUSCA DE ALGUMAS TESSITURAS	135
5	O OLHAR SOBRE AS MATERIALIDADES.....	137
5.1	PROLUSÃO	137
5.2	MATERIALIDADE SIGNIFICANTE DO/NO PROJETO CAMBIRA	137
5.3	AULA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A INSTAURAÇÃO DO ACONTECIMENTO DISCURSIVO: A ANÁLISE.....	140
5.4	CIRCULAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NA INTERNET A PARTIR DO PROJETO CAMBIRA: ENTRE O DITO E O NÃO DITO.	156
5.4.1	Apresentação.....	156
5.4.2	As diferentes materialidades	157
5.4.3	A circulação do discurso pedagógico na internet: análise das imagens	158
5.4.4	Circularidade do discurso pedagógico e o Projeto Cambira.....	168
5.4.5	A aula como acontecimento e as imagens não publicadas no <i>blog</i>: entre o dito e o não dito	171

6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DA POSIÇÃO-SUJEITO ALUNO PARA A POSIÇÃO SUJEITO PROFESSOR – UMA NOVA POSSIBILIDADE	177
6.1	GESTO DE AUTORIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE PARA A AULA COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO	177
6.1.1	Culinária pesqueira: primeiras inquietações.....	177
6.1.2	O discurso institucional e o fazer pesqueiro	179
6.2	OFICINAS DE PROCESSAMENTO DE PESCADOS E COOPERATIVISMO: A ASSUNÇÃO DA AUTORIA E O ACONTECIMENTO DISCURSIVO	186
6.2.1	Projeto Cambira: ações	186
6.2.2	Análise das imagens das OPPs	189
6.2.3	Análise das oficinas de processamento de pescados (OPPs): Projeto Cambira e comunidade Essência de Vida	196
6.2.4	As pescadoras e o efeito-autor: alguns macramês.....	206
6.3	O PROJETO CAMBIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS: A FORMAÇÃO DA COOPERATIVA	211
6.4	ENTRE O DITO E O NÃO DITO: O QUE O PROJETO SILENCIOU	215
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU... EFEITO-FECHO	219
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	224
	ANEXOS	232
	ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO: CULINÁRIA PESQUEIRA	233
	ANEXO B – DVD	236

1 INTRODUÇÃO

Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.
Fernando Pessoa

Quando penetramos no discurso, penetramos em um mundo desconhecido das novas possibilidades de sentido, e, ao mesmo tempo, considerando o discurso do outro, vamos reconstruindo modos de identificação enquanto indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia.

Baseado nesse pressuposto, o presente trabalho tem como tema estudar as práticas pedagógicas que envolvam os usos da linguagem em processos de formação escolar. Este estudo desenvolveu-se sobre as práticas discursivas imbricadas no processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente aquelas que envolvem a circulação do discurso pedagógico. O trabalho visa contribuir para a discussão sobre o discurso pedagógico no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (doravante Rede Federal), por meio da análise das diferentes materialidades significantes que produzem sentido para as aulas do curso de Formação Inicial e Continuada em Processamento de Pescados e Cooperativismo (doravante FIC-PPCO) de uma comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul, que ocorreram no Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari* (doravante IFC-Araquari). O objetivo geral foi de investigar se as condições de produção do processo de formação do **Projeto Cambira**¹ instauram a aula enquanto “acontecimento discursivo”², ou seja, como o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, 2002). O **Projeto Cambira** é um projeto de extensão, e tem como foco a Formação Inicial e Continuada em Processamento de Pescados e Cooperativismo de uma comunidade pesqueira, composta por mulheres de cultura açoriana de Balneário Barra do Sul, alunas do IFC-Araquari. Para tanto, necessário se fez apresentar a retrospectiva histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Apontam-se ainda como objetivos específicos a investigação dos efeitos de sentido dos

¹ A partir de agora, o **Projeto Cambira** será referendado na formatação em negrito e com iniciais em maiúsculo para diferir do termo “Cambira”, uma iguaria da cozinha caiçara, também é um prato típico da culinária do litoral de Santa Catarina e Paraná. A origem da Cambira está relacionada à chegada dos portugueses no litoral catarinense e paranaense. Entre a diversidade de especiarias e condimentos, eles trouxeram o sal, importante para a conservação dos alimentos. O produto mudou a alimentação caiçara: o peixe, que antes precisava ser consumido rapidamente, passou a ser salgado e defumado na cambira, uma espécie de varal feito com um cipó da região, que dá nome ao prato. Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/litoral/conteudo.phtml?id=1195917> “Um prato cheio de história” – Cintia Junges – Especial para Gazeta do Povo. 25.11.2011, acessado em 23.04.2012.

² O acontecimento discursivo será explorado no capítulo 03, no momento da revisão teórica.

discursos, produzidos entre o dito e o não dito; a busca da imagem como perenidade da cultura; apresentação do sistema capitalista e apagamento do sujeito na ordem discursiva; a verificação de como ocorre a produção de sentidos para a comunidade pesqueira em sua inserção social, bem como o relacionamento de possíveis experiências da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul que possibilitaram a produção de sentido na vida dessa comunidade, em contexto de sala de aula, além de verificar se ocorreu a assunção da autoria para as mulheres pescadoras que participaram do **Projeto Cambira**.

Importante ressaltar que o **Projeto Cambira** está sendo tomado como uma materialidade, mas não a única, capaz de apresentar, por meio de suas condições de produção, uma possibilidade de se pensar em novas práticas pedagógicas tanto no ambiente escolar, quanto fora dele.

Fundamentando-se na teoria da análise do discurso (AD) de inspiração francesa, a hipótese levantada é que ocorre o acontecimento discursivo por meio das aulas do **Projeto Cambira**, na medida em que as experiências trazidas pelas pescadoras para o ambiente da sala de aula produzem sentido na vida de cada uma das integrantes do projeto. Diante da constatação de que as condições de produção do processo de formação do **Projeto Cambira** podem instaurar a aula enquanto acontecimento discursivo, a questão que se formula aqui é: as condições de produção do **Projeto Cambira** instauram a aula em um acontecimento discursivo que leve a produção de sentidos aos alunos participantes, interferindo na vida social do sujeito?

Para a AD o que se coloca em questão é a noção de funcionamento da linguagem, e não a descrição à procura de uma verdade. Com efeito, o que se objetiva, na perspectiva da AD é justamente trabalhar as multiplicidades de sentidos possíveis na/pela linguagem por meio do múltiplo e do polissêmico que se ordenam no discurso, (re) produzindo seus efeitos. Assim, o trabalho, que visa contribuir para a discussão das práticas pedagógicas no âmbito da Rede Federal, por meio da materialidade significativa das aulas do curso de FIC-PPCO de uma comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul, em Santa Catarina, busca investigar acerca da aula enquanto acontecimento discursivo. Para tanto, institui o *corpus* da pesquisa, o **Projeto Cambira** enquanto concepção, constituído de: a) material didático: apostilas e Projeto Pedagógico do Curso de FIC-PPCO; b) *blog* do **Projeto Cambira**: <http://projetocambira.blogspot.com.br>; c) vídeo e imagens das aulas de FIC-PPCO; d) DVD institucional do **Projeto Cambira**, desenvolvido pela EPAGRI e; e) vídeo da Oficina de Processamento de Pescados (doravante OPP), ministrada pelas pescadoras.

A pesquisa visa refletir acerca das seguintes questões a respeito do discurso pedagógico e do acontecimento discursivo:

- a) Qual(is) efeito(s) de sentido(s) as materialidades significantes das aulas produzem no contexto ensino-aprendizagem-ensino?
- b) Esses efeitos de sentido contribuem para o surgimento de um acontecimento discursivo?
- c) A mudança de nomenclatura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao longo do século XX e início do século XXI, contribuiu para a manutenção do discurso pedagógico tradicional?
- d) Como as imagens postadas no *blog* do **Projeto Cambira** podem gerar sentidos no processo de circulação do discurso pedagógico na internet?
- e) Durante as aulas ministradas no **Projeto Cambira** ocorreu a assunção da autoria por parte dos participantes da comunidade pesqueira?

Para tanto, o presente trabalho traz à baila, já no primeiro capítulo, a contextualização da educação e dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos no espaço escolar. Em seguida, são levantadas questões do ensino e perspectivas de aula no Brasil. Na sequência será apresentada a retrospectiva histórica da Rede Federal, no Brasil, destacando com este estudo, o panorama político no momento em que se desenrolou o início do **Projeto Cambira**, seguida de aproximações acerca do **Projeto Cambira: Cambira ou Cá Embira? Sentidos possíveis**.

O segundo capítulo, a fundamentação teórica, apresenta o esquadramento das condições de produção do trabalho, com destaque para o poder e a disciplina no âmbito do discurso pedagógico, apontados por Foucault (1987), bem como a circularidade do discurso pedagógico, nos moldes de Orlandi (2011), a forma-sujeito e a posição-sujeito, em Pêcheux (1988), Orlandi (1998 e 2010) e Zoppi-Fontana (2010), a questão da autoria em Gallo (2011), Lagazzi (2010), Orlandi (2012) e Pfeiffer (1995 e 2014); questões sobre a materialidade significativa em Lagazzi (2009 e 2011), assim como a aula enquanto acontecimento discursivo, com base nas leituras de Foucault (2004 e 2012), Geraldi (2010) e Pêcheux (1988), culminando o referencial teórico com a hipótese da instalação da aula enquanto acontecimento discursivo no **Projeto Cambira**.

Na sequência, no terceiro capítulo, ocorre o desenvolvimento da análise do material didático das aulas do Curso de FIC-PPCO do **Projeto Cambira**, isto é, do Plano Pedagógico do Curso, bem como das apostilas para aulas teóricas e práticas, para contribuir com o levantamento das condições de produção.

Já no quarto capítulo é desenvolvida a análise da materialidade significativa do **Projeto Cambira** e suas implicações nas condições de produção do discurso da comunidade

pesqueira de Balneário Barra do Sul. Nessa etapa do trabalho ocorre a análise da materialidade das aulas (vídeos) do curso de FIC-PPCO do **Projeto Cambira**, que visa apresentar a forma de materialização discursiva das aulas, bem como as possibilidades de efeitos de sentido que surgem como acontecimento discursivo, a partir da relação com outros discursos já produzidos pela comunidade acadêmica. Dando continuidade ao dispositivo analítico, ocorre a análise da circulação do discurso pedagógico na internet a partir do *blog* <http://projetocambira.blogspot.com.br>, do **Projeto Cambira**, atentando para a relação dos efeitos de sentido dos discursos produzidos na interface entre o dito e o não dito por meio da análise das imagens postadas no referido *blog*.

Houve a necessidade de desenvolvimento de um quinto capítulo para tratar da autoria. Para tanto, durante o desenvolvimento da tese ocorre a análise do vídeo institucional do **Projeto Cambira**, desenvolvido pela Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – (EPAGRI), bem como do vídeo das OPPs, ministradas pelas pescadoras para a comunidade. Ainda que de forma marginal, o desenvolvimento das formas associativistas é algo que também foi explorado na pesquisa, por meio de discussões acerca da formação da Associação de Mulheres Trabalhadoras da Área Pesqueira Artesanal de Balneário Barra do Sul – SC (AMUPESC) e da cooperativa dos pescadores.

Incluem-se, no desenvolvimento da tese, apontamentos analíticos acerca do “não dito” no desenvolvimento do Projeto, ou seja, do que o **Projeto Cambira** silenciou durante a sua realização tendo em vista que em todo o dizer, há algo que é silenciado, proveniente das escolhas que são feitas no decorrer do discurso.

De acordo com as condições de produção apresentadas, a partir da materialidade das aulas, a pesquisa está norteadada pelo seguinte recorte: busca-se apresentar, na formulação dos discursos possíveis, a forma de materialização discursiva das aulas do **Projeto Cambira**, bem como as possibilidades de efeitos de sentido que se textualizam nas aulas e seus desdobramentos relacionando-os com a possibilidade de se ter aí um acontecimento discursivo.

Dadas essas considerações, segue-se para a contextualização da educação no Brasil, bem como a apresentação do **Projeto Cambira**.

2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS-MODERNO PARA O PROJETO CAMBIRA

A história da produção de conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes.
Pêcheux

2.1 PREÂMBULO

A transição do século XX para o século XXI foi marcada por muitas mudanças paradigmáticas de grandes proporções. O aspecto simbólico dessas mudanças repercutiu reiterando questões que continuam urgentes, questões essas que já mobilizaram muita energia de trabalho de gerações precedentes. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi particularmente atingida pelos modelos neoliberais, alterando suas referências, tanto no Brasil, quanto em países das Américas e Europa. A proliferação da informação e o desenvolvimento mundial do conhecimento exigiram mudanças em vários segmentos. Essas mudanças contribuem para fragmentar a cultura de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade. Com efeito, essas transformações estão mudando as identidades pessoais, abalando a ideia que o ser humano tem dele próprio enquanto sujeito integrado. É o que Hall ([1992] 2006) denomina de “descentração” do indivíduo, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constituindo uma crise de identidade do indivíduo.

É importante ressaltar, nesse momento, que segundo Granja (2008), a modernidade está associada à dita Segunda Revolução Industrial ao passo que a pós-modernidade é associada à Terceira Revolução Industrial. Já a Primeira Revolução Industrial caracterizou-se pelas transformações socioeconômicas que iniciaram na segunda metade do século XVIII, por volta de 1760, na Inglaterra, expandindo-se para outros países. A principal transformação dessa era foi a substituição de mão de obra manual pela tecnologia (máquina a vapor), seguida dos conglomerados industriais. No que tange a Segunda Revolução Industrial, as transformações iniciadas em 1870, com a industrialização na França, Alemanha, Itália, EUA e Japão, caracterizadas pelo desenvolvimento de novas fontes de energia (eletricidade e petróleo), pela substituição do ferro pelo aço e também pelo surgimento de novas máquinas, ferramentas e produtos químicos (o plástico, por exemplo), além da produção em série, iniciada pela primeira linha de montagem, por Henry Ford, no início do século XX, marcaram esse período. Já a Terceira Revolução Industrial, citando Granja (2008), é marcada por transformações socioeconômicas iniciadas na primeira metade do século XX, com os complexos industriais, o

desenvolvimento das indústrias química e eletrônica, os avanços da automação, da informática e da engenharia genética, culminando com a incorporação do processo produtivo, dependente da alta tecnologia e de mão de obra especializada.

De fato, as sociedades modernas são sociedades de mudanças constantes, rápidas e mais profundas que nos períodos anteriores, tanto em extensão quanto em intensidade. Em extensão, elas contribuíram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem todo o globo, já em intensidade, elas alteraram algumas características mais íntimas e pessoais do cotidiano das pessoas.

Observa-se, na contemporaneidade, que a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. De acordo com Hall ([1992] 2006), as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença. As divisões e antagonismos sociais produzem diferentes posições de sujeitos, com diferentes identidades. O deslocamento do sujeito desarticula identidades estáveis do passado, mas também abre possibilidades para novas articulações: criação de novas identidades e produção de novos sujeitos.

Dessa forma, para Hall ([1992] 2006), o sujeito pós-moderno caracteriza-se por um sujeito que, de identidade unificada e estável vai se transformando, tornando-se fragmentado, com várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. As identidades entram em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se móvel, formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, definidas historicamente e não biologicamente.

O ciclo neoliberal foi definido pela ideologia fundada no individualismo e competitividade, explodindo com a chamada Terceira Revolução Industrial (da tecnologia) e culminando com a dita sociedade contemporânea pós-moderna. Essas transformações estão provocando um intenso processo de reorganização das relações no ambiente de trabalho, embora ainda não se altere a conflitiva relação capital-trabalho, presentes nos discursos governamentais. A educação não ficou a margem dessa necessidade de transformação e inovação, uma vez que um novo contexto se desenha no setor educacional.

Para Hall (2003), a globalização não é algo novo, já que a exploração, a conquista e a colonização europeias foram as primeiras formas de um mesmo processo histórico secular, o qual Marx denominou-o “a formação do mercado mundial”. No entanto, o autor chama a

atenção para o fato de que a globalização da contemporaneidade está diretamente ligada ao surgimento de novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda que contribuem para a desestabilização das economias médias. Acrescenta-se que a globalização contemporânea também está associada às formas transnacionais de produção e consumo e ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais, impulsionado pelas tecnologias de informação, assim como ao aparecimento da economia do conhecimento.

Para Eagleton ([2003] 2005), no mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão estreitamente aliadas, mas na forma da “estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem, e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral.” (EAGLETON, [2003] 2005, p. 48). Dessa forma, a cultura não é apenas aquilo de que vivemos, mas aquilo para o que vivemos. Assim, para Eagleton ([2003] 2005a), “afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio.” (EAGLETON, [2003] 2005a, p. 184).

A aceleração dos processos globais reflete em um mundo menor e com distâncias mais curtas, repercutindo para que os eventos em um determinado lugar tenham um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. A ação da globalização sobre a identidade leva a perceber que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. A escrita, a pintura, a fotografia, a simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação buscam traduzir seu objeto em dimensões temporais e espaciais. Segundo Hall ([1992] 2006), alguns teóricos defendem a ideia de que uma maior interdependência global possa estar levando ao colapso todas as identidades culturais fortes e com isso, produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, multiplicidade de estilos, ênfase no efêmero, no flutuante, na diferença e no pluralismo cultural.

Porém, parece haver um descompasso entre os discursos governamentais e a chamada pós-modernidade. Cabe ressaltar que o discurso governamental é um discurso moderno, constituído na era moderna. No entanto, ele parece não acompanhar as tendências contemporâneas. Percebe-se isso pelas próprias práticas pedagógicas e diretrizes curriculares nacionais, que ainda seguem os moldes do século passado. As mudanças que ocorrem em termos de Governo Federal, como é o caso da nomenclatura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao longo do século, inclusive, são necessárias justamente para manter tudo como está. O discurso governamental aponta para um discurso de inovação, porém para garantir a sua manutenção enquanto instituição. Mas, se o governo reconhecer esse

descompasso ele terá de reconhecer a sua própria desconstituição enquanto instituição legitimada socialmente. Sobre isso Hall (2003) afirma que “se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.”

Para Silva (1999), “o pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos.” (SILVA, 1999, p. 111). De acordo com o autor, o sujeito “não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido.” (SILVA, 1999, p. 113). Acrescenta-se que o pós-modernismo tem importantes implicações curriculares. No entanto, noções como educação, pedagogia e currículo estão fincadas de maneira sólida na modernidade e nas ideias modernas. A própria educação apresenta ideias modernas e busca objetivar a transmissão de conhecimentos estritamente científicos, formar o ser humano supostamente racional e moldar o cidadão para a democracia, ideais esses, modernos. No pós-modernismo, as noções de razão e de racionalidade, até então fundamentais para a perspectiva iluminista da modernidade, ao contrário de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita moderna, levou ao pesadelo de uma totalidade burocratizada.

Nesses termos, a pós-modernidade critica também a noção de progresso, entendendo não ser algo desejável e benigno. Essa noção de progresso é paradoxal, uma vez que por meio das relações de poder do sistema capitalista ela paralisa o sujeito. O sujeito não é o centro da ação social.

Silva (1999) conclui que:

Parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático e sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. Está baseado em uma superação rígida entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. No centro do currículo está o sujeito racional e autônomo da modernidade. (SILVA, 1999, p. 115).

É importante lembrar que a terminologia usada – pós-modernidade, hipermodernidade, supermodernidade, modernidade líquida – não é algo consensual entre os especialistas. É possível encontrar características tanto da modernidade quanto da pós-modernidade na realidade brasileira, sendo que a pós-modernidade não substitui, sobremaneira, a modernidade.

A era pós-moderna levou a sociedade a um estado de indefinição e insegurança quanto às questões mais elementares da vida. Assim sendo, a pós-modernidade é definida pelo fim das verdades absolutas e pela criação de um mundo relativo, sendo que o que é verdade para um,

pode não ser para outro. Importante lembrar que o pensamento pós-moderno não pode ser caracterizado como uma norma de conduta das instituições governamentais e privadas, que detêm o poder, mas como um pensamento de cada indivíduo em busca de sua verdade.

Não é possível caracterizar a era pós-moderna como algo que vem, cronologicamente, à frente da era moderna, uma vez que a própria era moderna é difícil de ser definida. A modernidade é um período histórico que é concomitantemente, tempo passado e tempo presente, sendo caracterizada como um processo de transformações do pensamento ocidental iniciado no século XVI, onde o que ocorre é uma ruptura com o pensamento medieval. Assim, com a instauração da modernidade, o homem torna-se centro, em que há uma ligação integral à razão. Se a modernidade pode ser caracterizada como sendo uma época de valorização e de crenças das noções de verdade, razão e objetividade, fê no progresso científico e na emancipação universal, a pós-modernidade seria o questionamento dessas verdades absolutas.

Seguindo os estudos, Eagleton (1996) apresenta distinções entre o modernismo e o pós-modernismo:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. (...) vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1996, p.7).

A modernidade se imbrica na pós-modernidade, de maneira que esta contém aquela, sem ser possível estabelecer uma visão dicotômica de ambas. Assim, para Coracini (2003) a modernidade postularia o princípio da racionalidade, a unidade e a objetividade, buscando a verdade e a essência dos fenômenos, e a pós-modernidade, por sua vez, marcada pela dispersão, pela fragmentação do sujeito, do discurso e da experiência, ou seja, a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal.

Outra questão relevante para esta pesquisa é que no debate contemporâneo ganham relevo as relações sociais e suas associações com valores e novas funções ligadas à linguagem, com as novas tecnologias de comunicação, com o ciberespaço, com o território e com os critérios de desenvolvimento sustentável que, entre outros, definem alterações no quadro institucional, inclusive na forma de socialização de todo esse conhecimento, passando a adquirir outros significados culturais e políticos.

Há, nessa vertente pós-moderna, uma profunda alienação proveniente da experimentação de muitos jovens, que, confrontando um futuro que parece já esgotado mesmo

antes de ter chegado, marcado por muita incerteza, despertam um sentimento de estranheza diante de tudo que os cerca. Para Silva (1995), urge discutir acerca dessa indiferença que os jovens enfrentam, e responder que o que pode ser descrito como uma estrutura pós-moderna de sentimento exige “que aqueles(as) de nós que carregamos a responsabilidade de escolarizar o futuro não apenas desenvolvamos novas compreensões e novos recursos, mas também um sentimento apropriado de humildade, juntamente com o reconhecimento da inevitabilidade da diferença.” (SILVA, 1995, p. 238).

Williams (2011) defende a ideia de que uma teoria da cultura somente se mostraria eficaz, quando partisse, em termos humanos, das relações entre os elementos de um sistema geral de vida, ou seja, levando em consideração a forma como os homens se movem no mundo para viver. Para o autor, o tempo e o espaço são categorias fundantes que explicam a existência da cultura e tornam a descrição inter-relacional de acontecimentos e possibilidades de produção necessárias para o entendimento da realidade. Assim, ele propõe o conceito de materialismo cultural como um esforço para compreender e dar uma forma teórica ao novo momento do capitalismo pós-guerras, com o avanço das relações de mercado em todas as áreas ditas culturais. Williams (1997) afirma ainda que devemos aprender e ensinar uns aos outros “as conexões que existem entre uma formação política e econômica e uma formação cultural e educacional, e, talvez o mais difícil, as formações de sentimentos e de relações que são recursos mais imediatos em quaisquer formas de luta.” (WILLIAMS, 1997, p. 133).

Em suma, a pós-modernidade traz com ela a ideia de descentramento do sujeito, traz identidades híbridas, locais e globais, efêmeras em todos os aspectos. Assim, a cultura pós-moderna interfere na constituição da subjetividade. Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas, desalojadas, de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente. A cultura do instável dá importância às situações efêmeras, pois as duradouras tinham, desde sempre, a marca do que podia ser identificado com o tradicional. Então a pós-modernidade pode ser entendida como tempo crítico do homem e de seus referenciais de centro, com a globalização e as transformações encurtando as distâncias e acelerando o tempo. Nesses termos é que o **Projeto Cambira** está sendo estudado, pois ele é desenvolvido no bojo de uma discursividade instaurada pela pós-modernidade. Os integrantes do **Projeto Cambira** vivem esse momento de ruptura, de fragmentação e de incertezas. O **Projeto Cambira** surge justamente dessa necessidade de reformular políticas educacionais

tradicionais, que estariam ligadas às grandes narrativas, colocadas em cheque no cenário pós-moderno. Esse projeto coloca em pauta narrativas/saberes regionais de modo a re-pensar a aula, o aluno e a linguagem. Essa investigação então torna-se necessária para repensar outros gestos de interpretação da linguagem, pois tudo é refratado na linguagem, por meio da posição-sujeito que cada um ocupa, produzindo sentidos distintos.

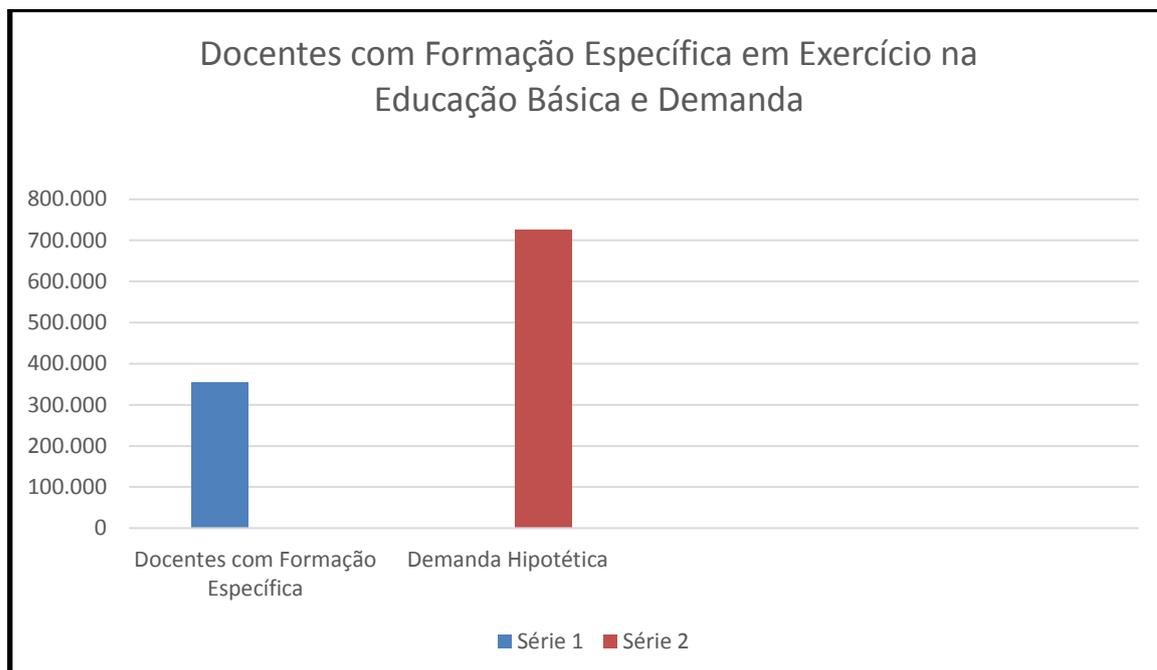
2.2 INDICADORES SOCIAIS REFLEXORES DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

De acordo com Foucault ([1971] 2004), a educação é um instrumento que permite a cada indivíduo ter acesso a qualquer tipo de discurso, isto é, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 44). Porém, são muitos os desafios enfrentados pela escola, entidade integrante da sociedade, numa tentativa de alcançar os objetivos a que ela se propõe.

Com efeito, no Brasil isso não ocorre de maneira diferente. Um olhar para as ações do Governo Federal na área educacional parece contribuir para apresentar esses desafios. Pode-se citar como exemplo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que apresentou um documento intitulado Mapa da Demanda Docente na Educação Básica³, contendo dados sobre a formação docente. Nele, o governo alega a falta de formação docente, principalmente na área das licenciaturas. Além disso, quando ocorre essa formação específica, o problema não é solucionado, uma vez que o mercado de trabalho impulsiona a mobilidade profissional, ou seja, professores que após formados são captados em outros ramos da carreira e não no magistério. Com isso, os recém formados afastam-se da sala de aula, ocasionando defasagem no sistema de ensino. Na área de Matemática a quantidade de licenciados entre 1990 e 2005 foi de 108.899 enquanto que apenas 43.204 atuam no magistério, como está expresso no gráfico abaixo:

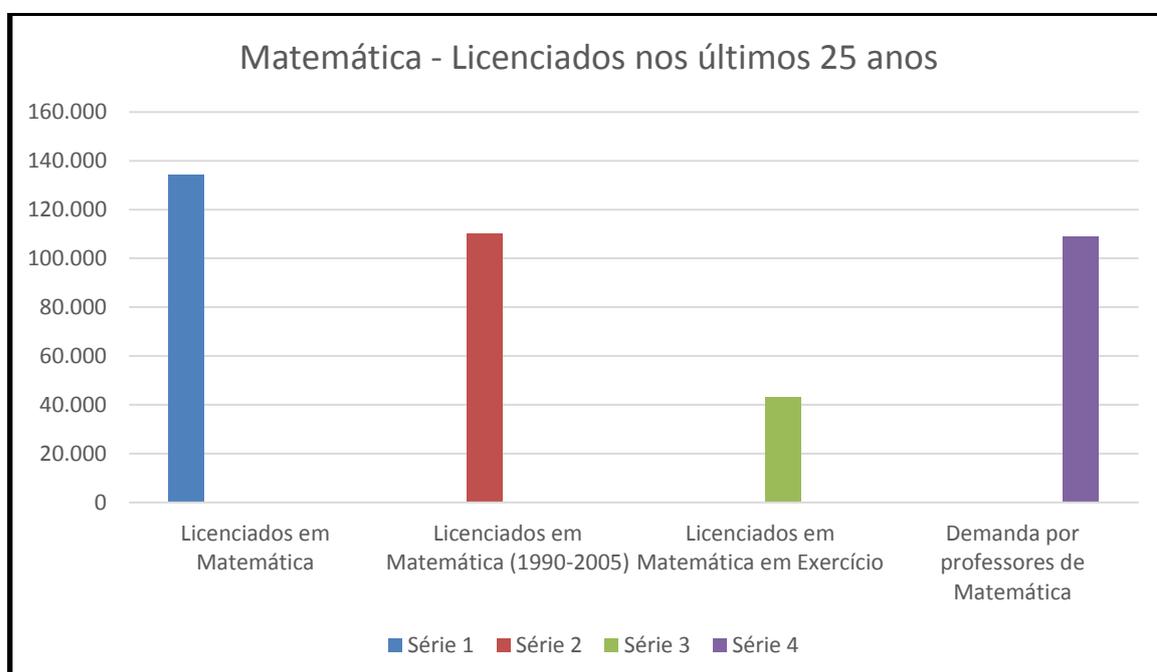
³ Mapa da Formação Docente na Educação Básica – documento apresentado pela CAPES em Ciclo de Palestras da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ocorrido em 04 e 05 de março de 2007 no auditório do Ministério da Educação (MEC), Brasília. Momento histórico esse que marca o início das tratativas para o planejamento das atividades de expansão da Rede Federal.

Grafico 1 - Docentes com Formação Específica em Exercício na Educação Básica e Demanda



Fonte: CAPES, 2007.

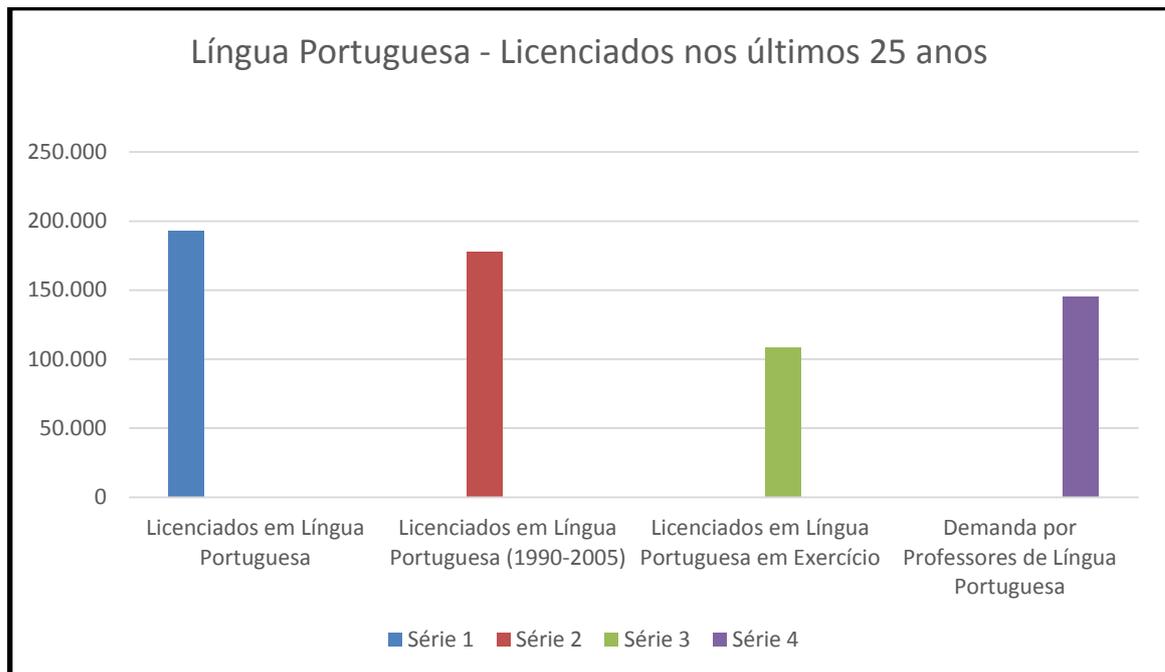
Grafico 2 - Matemática – Licenciados nos últimos 25 anos



Fonte: CAPES, 2007.

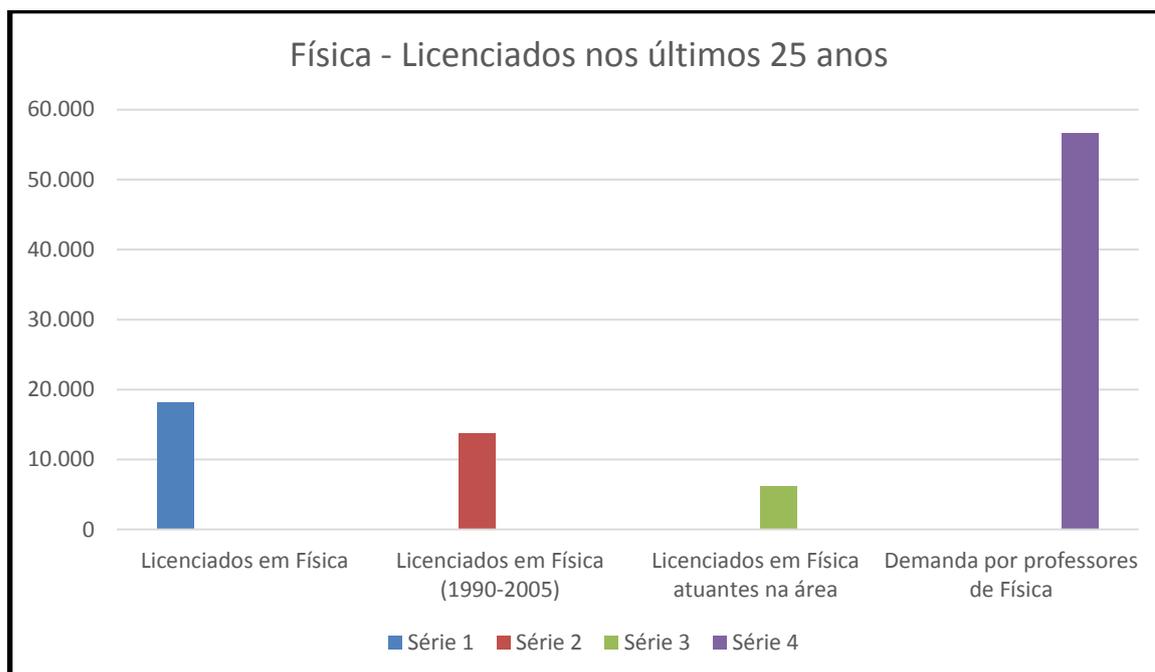
No que tange a área de Língua Portuguesa, dos 177.974 formados, apenas 108.884 atuam em sala de aula, conforme gráfico abaixo:

Grafico 3 - Língua Portuguesa – Licenciados nos últimos 25 anos



Fonte: CAPES, 2007.

Quanto aos licenciados na área de Física a realidade ainda é pior, uma vez que dos 56.602 formados apenas 6.196 estão atuando como professores, conforme constatado no gráfico abaixo:

Grafico 4 - Física – Licenciados nos últimos 25 anos

Fonte: CAPES, 2007.

O documento ainda apresenta dados na área de Química, Educação Física e História, áreas essas em que a mobilidade é expressiva. No gráfico abaixo segue uma demonstração do total de docentes com formação específica para atuarem na Educação Básica no Brasil e a demanda real.

Assim, o governo investe, desde 2008, com a Lei 11.892⁴, na formação de licenciados, principalmente nas áreas de Química, Física, Matemática e História. A referida lei destina vinte por cento da formação acadêmica para os cursos superiores de Licenciatura. Com isso, atesta que o problema da educação em nível nacional ocorre devido à falta de qualificação profissional. Sabe-se que a questão não é somente essa. O fato é que a profissão de professor não possui “*status*”, ou seja, não tem o mesmo prestígio social e econômico, como a profissão de médico ou engenheiro, por exemplo. Atribui-se assim, a melhoria na qualidade da educação a um problema pessoal, em que cada indivíduo deve contribuir com sua parcela na formação da sociedade brasileira. Esquece-se que os problemas vão além da qualificação profissional, que seguem para o campo de ordem política, estrutural e social.

Na ótica da teoria da AD o político significa que o sentido é sempre dividido, sendo que esta divisão, afirma Orlandi (1998), “tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história.” (ORLANDI, 1998, p.

⁴ Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, disponível em www.mec.gov.br, acessado em 10.03.2013.

74). Assim, o político é compreendido como divisão entre sujeitos e divisão do sujeito. Orlandi (2012) esclarece que a formação social é dividida e a interpelação do indivíduo em sujeito contribui para produzir uma forma histórica que é a capitalista, resultando em um sujeito dividido, que, ao mesmo tempo em que é determinado, é também determinador. Orlandi (2004), ao apresentar um estudo sobre o funcionamento do político, apresenta um exemplo de um evento em que um administrador reclama o fato de um grupo do povo, ao reivindicar algo para ele, não consegue se expressar de “forma organizada”. Assim, no referido estudo, Orlandi (2004) afirma que “o fato de que, separados pelos diferentes modos de se significar o político, o administrador só entende aquilo que faz parte de seu *script*, ou seja, de seu programa.” (ORLANDI, 2004, p. 67). Dessa forma, o que não entra no programa político do administrador não significa para ele, independente da real necessidade “daquela gente”, que se expressava de acordo com sua real condição social, “não disciplinada.” Orlandi (2004) atenta para o fato de que faltou “escuta”, isto é, “faltou compreensão, no lugar da interpretação.” Assim, “eles estão em presença, mas o imaginário que os separa, separa a situação concreta do cotidiano da rua de sua configuração enquanto espaço da administração urbana (questão de política pública).” (ORLANDI, 2004, p. 67). Da mesma forma apresentada nos estudos de Orlandi (2004), percebe-se que as políticas públicas para a educação do país são direcionadas por quem detém o poder econômico para tanto.

Partindo desse pressuposto, há muitos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos no espaço escolar. As falhas no processo de ensino e aprendizagem podem ser diversas. Umas relacionadas diretamente ao processo de ensino e outras de caráter mais amplo, remetidas ao processo educacional do país, na perspectiva de que o ensino formal segue políticas públicas educacionais no âmbito nacional.

Uma causa relacionada ao processo de ensino pode ser atribuída às práticas políticas pedagógicas. O peso burocrático da rotina escolar implica um professor trabalhando além da carga horária regular, gerando sobrecarga de trabalho e falta de qualidade na realização das atividades. O aluno passa a ser vítima de um processo de ensino e aprendizagem em que o que impera é um sistema de avaliação que valoriza a nota, muito mais do que os conteúdos adquiridos, ou a aquisição das competências profissionais, ou ainda, o desenvolvimento da cidadania. Segundo Foucault ([1975] 1987), a prática de exame valorizado na escola reúne técnicas de hierarquia, que vigia, e de sanção, que normaliza. E ainda estabelece aos indivíduos, uma visibilidade que irá classificá-los e diferenciá-los. Por isso, a importância atribuída em ritualizar esse dispositivo de disciplina, uma vez que “nele vêm-se reunir a cerimônia do poder

e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 154).

Geraldi (2010) critica, na perspectiva da aplicação do exame, que se tem o efeito de que “se o aluno não aprendeu é porque não estudou, não quis aprender, tem deficiências e por isso ele mesmo é o culpado por sua conseqüente situação social.” (GERALDI, 2010, p. 89). Acrescenta-se que o aluno aprende para ser aprovado, e, por meio de um sistema classificatório excludente, a ele é atribuída uma nota de acordo com o mérito alcançado pelo desempenho na prova.

Outra causa é de ordem estrutural. A escola pública no Brasil ainda segue o padrão do modelo arquitetônico prisional. O modelo do panóptico, umas das principais concepções formuladas por Foucault ([1975] 1987), por meio do relato da ideia de Bentham, em seus escritos sobre o poder, demonstra o acontecimento da passagem da soberania para as tecnologias da disciplina. Segundo Foucault ([1975] 1987):

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou **um escolar**. (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 165, grifo nosso).

O modelo permite maior eficácia na vigilância, transformando-se em um intensificador do aparelho de poder, assegurando também a economia material, pessoal e de tempo, bem como maior efeito do sistema preventivo. Para Foucault ([1975] 1987), o modelo denota disciplina, esquadrinhamento, que tem como objetivo controlar os indivíduos, transformando-os em seres “dóceis” para o mercado de trabalho, obedecendo às hierarquias.

Esse modelo é criticado nessa pesquisa, que busca romper para novos horizontes por meio da apresentação do **Projeto Cambira**, pois, comparado a uma prisão, leva o estudante à falta de interesse e comprometimento pelos estudos, cujas tarefas é obrigado a executar por meio de aulas muitas vezes monótonas e descontextualizadas da realidade da vida dele. Assim, a estrutura física escolar passa a ser uma barreira para a aprendizagem. Uma resposta para esse problema pode ser a construção de uma estrutura adequada às necessidades dos educandos, podendo constituir-se em fator motivador de aprendizagem e contribuir para que o aluno aprenda.

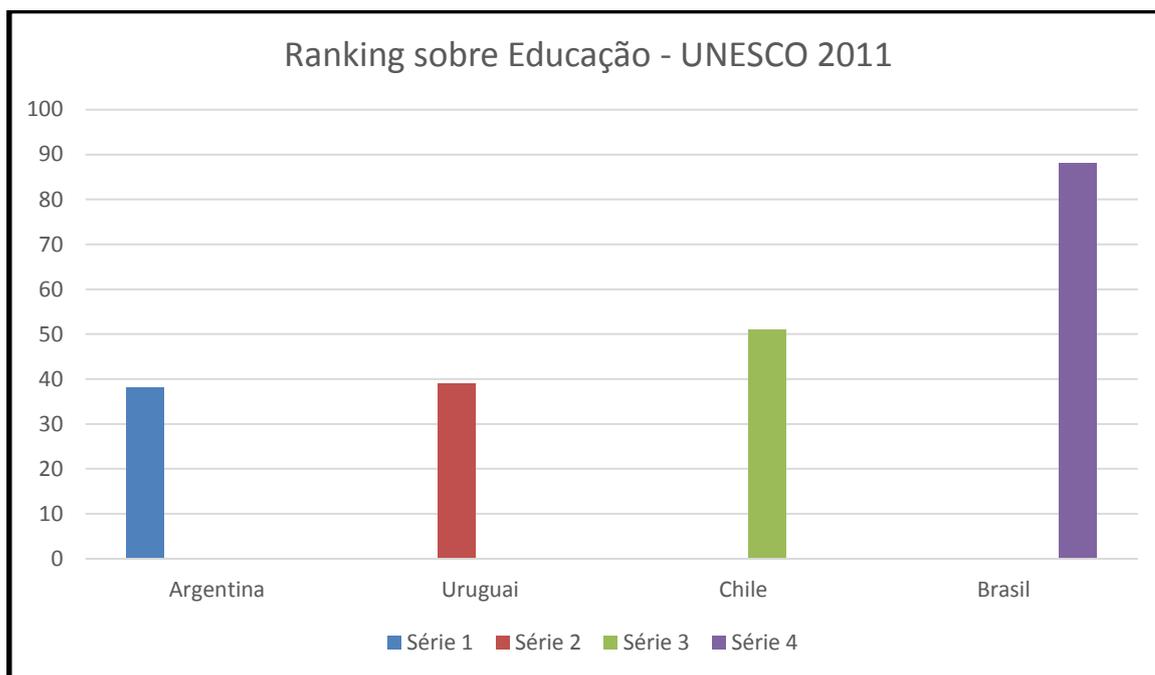
De acordo com Silva (1995):

muitas propostas de escolarização mantém ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito. O que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender. (SILVA, 1995, p. 160).

As causas que remetem ao fracasso no processo de ensino e aprendizagem também podem ser de ordem social. Enquanto aos pais das classes médias e baixas é inculcada a culpa do insucesso dos filhos por razões de destino ou de ordem psicológica: “meu filho não nasceu para estudar”, “ele não leva jeito para os estudos”, ou ainda “ele não tem cabeça boa para os estudos”, as contradições da própria sociedade vão proliferando.

Os indicadores sociais impactam diretamente na educação brasileira. O país conta com quase 10% da população analfabeta (9,1%), e especificamente, no *ranking* sobre a educação, cuja pesquisa foi encomendada pela UNESCO em 2011, o Brasil fica em 88º lugar, entre os de nível médio, atrás de países como a Argentina (38º), Chile (51º), e Uruguai (39º). (Fonte: UOL, 2013)⁵, conforme gráfico elaborado abaixo. A contradição se instaura: por que um país que está entre as dez maiores economias do mundo apresenta índices de alfabetização e aprendizagem tão baixos?

⁵ Fonte: Jornal Folha. Disponível em www1.folha.uol.com.br, acessado em 10.03.2013

Grafico 5 - Ranking sobre Educação – UNESCO 2011

Fonte: Produção da Pesquisadora, 2014.

As dificuldades de acesso e permanência nas instituições de ensino continuam ocorrendo no Brasil. Os índices mostram que apenas 6% da população considerada adulta, na faixa etária de 25 a 34 anos, obtiveram a conclusão do nível superior (Fonte: INEP, 2010)⁶. O governo sinalizou com medidas para a expansão da oferta ao ensino público superior apresentando o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), além de programas especiais para as demais modalidades de ensino. A iniciativa atenta para a melhoria na democratização do ensino no país.

Porém, mesmo com esses programas, atualmente a maioria dos estudantes do Brasil não consegue acessar ao ensino superior gratuito. É o que demonstram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011 (IBGE)⁷. Apenas 26,8% dos estudantes ingressam no ensino superior em universidades públicas no país, contra 73,2% em universidades privadas. Já no que se refere à pré-escola, ensino fundamental e médio, são 85,7% de estudantes em escola pública, contra 14,3% em escolas privadas. Sem contar os estudantes

⁶ Fonte: INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais. Disponível em www.inep.gov.br, acessado em 12.03.2013.

⁷ Fonte: IBGE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em www.ibge.gov.br, acessado em 11.03.2013.

que recebem bolsas de estudos, subsidiadas pelo Governo Federal, para estudarem em universidades privadas. Assim, as políticas públicas governamentais, ao invés de criar novas universidades, subsidia estudantes que optam por universidades que cobram mensalidades. Os dados seguem demonstrando como é frágil a questão da educação no Brasil. De acordo com a revista Brasil Escola (2013):

O Brasil ocupa o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA⁸). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos foi registrado em 28% no ano de 2009 (IBOPE⁹); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação) (Fonte: Brasil Escola)¹⁰.

Também os índices do INEP¹¹ na pesquisa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam para resultados abaixo das metas do Governo Federal que é atingir o mesmo resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹². No Ensino Fundamental o Brasil alcançou a média de 4,1 e no Ensino Médio, o país alcançou apenas 3,7, quando a meta é 6,0 nas duas modalidades de ensino. Ressalta-se que essas metas objetivam apenas o diagnóstico do rendimento escolar, não incluindo as políticas de formação docente e garantias salariais dos professores.

Quando se trata de formação feminina, as condições são ainda menos favoráveis, uma vez que esse tipo de formação é um evento muito recente na história da educação brasileira. O lugar da mulher no espaço social brasileiro no século XIX era determinado fortemente pelo patriarcalismo. Porém, em meio às transformações legadas deste tempo histórico, decorrentes, sobretudo, da industrialização e da urbanização presente na Europa e nos EUA, Oliveira (2009) afirma que “ideias civilizadoras são fomentadas por grupos sociais que idealizavam a

⁸ PISA: Sigla em inglês para Programa Nacional de Avaliação de Alunos: Programme for International Student Assessment.

⁹ IBOPE: Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

¹⁰ Fonte: Revista Brasil Escola. Disponível em www.brasilecola.com/educação-no-brasil.htm, acessado em 11.03.2013.

¹¹ Fonte: INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais. Disponível em www.inep.gov.br, acessado em 12.03.2013.

¹² OCDE: A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. Disponível em www.cgu.gov.br, acessado em 13.03.2013.

educação e a religião como estratégias na relação de poder, para impor um comportamento social individual e coletivamente aceitável.” Um exemplo na história refere-se à Martha Watts, educadora e missionária, que chegou no Brasil em 1881, com o intuito de abrir escolas para moças. Assim, a abertura dessas escolas possibilitou espaços de profissionalização da mulher, que por sua vez, começa a atuar fora do âmbito privado. Porém, o espaço era limitado ao magistério e o projeto tinha como objetivo formar boas moças e boas mães, formadoras de futuros cidadãos (ãs). Denota-se uma atitude de conformação, desde o início da abertura para a atuação da mulher na vida pública.

Atualmente, segundo dados do MEC (2013)¹³, “as mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da Educação Profissional, elas são maioria lecionando.” Dados divulgados no *site* do MEC apontam que em 2010 existem quase dois milhões de professores, os quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

A tendência de aquisição de maior nível de escolaridade das mulheres, que vinha se esboçando desde as últimas décadas do século XX se consolida na primeira década do século XXI. Em 2007, entre os escolarizados que têm de 09 a 11 anos de estudo, um pouco mais da metade são mulheres e entre aqueles que têm mais de 12 anos de estudo, 57% são do sexo feminino. Já no âmbito da Educação Profissional, entretanto, a presença das mulheres é um pouco menos expressiva, uma vez que apenas metade das matrículas, em 2005, é do sexo feminino.

Porém, o MEC aponta para o fato de que apesar de as trabalhadoras disporem de credenciais de escolaridade superiores aos colegas de trabalho, isso não tem se revertido em ganhos semelhantes aos dos homens. O fato é que as relações de gênero vão determinar valores diferentes para o profissional no mercado de trabalho, conforme esse trabalhador seja homem ou mulher.

Assim, países menos desenvolvidos que o Brasil alcançam uma posição melhor no quesito educação, conforme dados da pesquisa da UNESCO, anteriormente citados por meio do gráfico 05. Percebe-se que as políticas pedagógicas que gerem a educação no Brasil parecem estar equivocadas. O país rumou para a nova organização do trabalho, que influenciou intensamente a educação. As instituições de ensino voltaram à formação de profissionais que atendessem às novas demandas do mercado de trabalho, favorecendo novamente a classe burguesa. Buscou-se a formação para o progresso do país, mas dentro dos limites do capital. E

¹³ Fonte: Ministério da Educação. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 18.12.2013.

mais uma contradição surge: ocorre um progresso que paralisa, uma vez que ao trabalhador cabe a função de se preparar para produzir, atendendo à lógica do capital, sendo que ele não pode nem controlar nem mudar as exigências que lhe são impostas pelas competições do mercado.

Haveria aqui a necessidade de se discutir a possibilidade de uma proposta pedagógica que partisse da realidade dos estudantes, considerando o contexto regional e a história de vida deles, e contribuísse para revolucionar uma perspectiva emancipatória de transformação da realidade social regida pelo capital.

2.3 O PROCESSO PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO E PERSPECTIVAS DE AULA

Em termos de filiação teórica, é importante ressaltar que esse trabalho baliza-se na AD e parte de uma concepção de texto não apenas na perspectiva linguística, mas também e, sobretudo, como um processo discursivo, em que fazem parte a memória discursiva e as condições de produção do discurso. Para que o discurso possa ser analisado é necessário considerar o sujeito interpelado pela língua e atravessado pela história. Dessa maneira, quando um discurso é produzido, os efeitos de sentido surgem em decorrência da posição-sujeito que esse ocupa.

Partindo da visão de discurso, para relembrar as palavras de Pêcheux (1969), enquanto “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969, p. 82), há a necessidade de se proceder uma revisão dos fatores que contribuem para a produção de sentidos diversos, componentes do processo pedagógico.

Dessa forma, todos os fatores de ordem política, estrutural e social, anteriormente apontados, podem contribuir para o fracasso escolar e como consequência para que a aula não ocorra enquanto acontecimento discursivo. É preciso pensar na transformação da aula enquanto mera realização factual, com todas as dispersões que impedem a sua eficácia, para um novo modelo de ensino capaz de produzir sentido aos alunos integrantes e fazer com que a aula aconteça e que possa ter a possibilidade de também se efetivar em um acontecimento discursivo.

Coracini (1992) aponta para o fato de que a interação em sala de aula depende, além da escolha do material didático e da metodologia adotada pelo professor, também das “experiências e conhecimentos anteriores que determinam, nos alunos e no professor, hábitos didáticos e culturais.” (CORACINI, 1992, p. 41). Assim:

A ideia de discurso para a situação de sala de aula nos dias de hoje abre para a constatação de que só ao professor é dada a prerrogativa de assumir o lugar de enunciador, e ao aluno cabe o papel de escutar, assimilar e “obedecer” passivamente. Para Coracini (1991) é essa visão passiva do ensino que continua a vigorar na realidade da escola brasileira, apesar das mudanças de conteúdo e métodos: o professor inculcando no seu grupo de alunos uma série de conceitos, a serem assimilados sem questionamento (é assim porque é assim; isto é errado, aquilo é o certo) e que passam a lhes servir de base para o raciocínio que se vê, desse modo, tolhido e condicionado. (CORACINI, 1991, p. 176).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas como vêm sendo aplicadas ainda hoje nas salas de aula remetem para um professor cujo papel é apenas de enunciador, uma vez que se tem a visão cristalizada, naturalizada e por que não dizer equivocada que ele é o detentor do saber, que ele está naquele ambiente para ensinar e conseqüentemente os alunos, para aprenderem. Sobre isso Orlandi ([1983] 2011) ressalta que “pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem, isto é, diz que z = sabe z. E a voz do saber fala no professor.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 21). Assim, entre a imagem ideal daquele que não sabe e daquele que detém o saber “há uma distância fartamente preenchida pela ideologia.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 22).

Bourdieu ([1970] 2009), em seus estudos sobre a violência simbólica, descreve-a como o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. O sistema simbólico de uma cultura é uma construção social, e assim sendo, sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, por meio da interiorização da cultura por todos os seus membros. Dentro das relações do mundo do trabalho a violência simbólica expressa-se pela imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante. Assim, o dominado percebe a situação como “natural” e inevitável. De acordo com Bourdieu ([1970] 2009), a violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade, como por exemplo o Estado, a mídia, a escola, etc. Sendo a educação o centro das atenções nessa discussão. Na teoria, por meio do sistema educativo, o sujeito pode tornar-se capaz de distinguir quando está sendo vítima da violência simbólica e tornar-se um agente que possa ir contra a sua legitimação.

Porém, sabe-se que transferindo as noções de pertencimento para a atualidade, a teoria de Bordieu sofre alterações. Assim sendo, com a mundialização e a conseqüente disseminação do consumo, encurtando-se distâncias, reduzindo tempos e tornando o mundo cada vez mais plano, não há como classificar o professor como pertencente à classe dominante.

Porém, no decorrer da tese a figura de autoridade do professor é apresentada, amparada pelo próprio discurso pedagógico que vai se revelando como predominantemente autoritário.

Porém, Pêcheux ([1975] 1988) parece ser o autor mais apropriado para esse trabalho, uma vez que ele trabalha com estudos sobre as formações discursivas. Assim sendo, para Pêcheux ([1975] 1988) o sentido de uma palavra não existe por si só, mas é determinado pelas posições ideológicas que constituem o processo sócio-histórico na qual essa mesma palavra é produzida. Assim, as palavras vão produzindo sentidos distintos, de acordo com a posição ideológica do sujeito que as profere. Assim, a formação discursiva pode ser entendida como, em uma formação ideológica dada, em certa conjuntura, determina o que pode e deve ser dito, de acordo com a posição em que o sujeito se inscreve na língua. Orlandi ([2006] 2010) acrescenta que o conjunto de formações discursivas vai formar um complexo com dominante, isto é, o interdiscurso, que da mesma forma é afetado pelo complexo das formações ideológicas.

Dessa maneira, tomando como foco a escola brasileira, esta parece ignorar a origem de seus alunos, tendo como meta reproduzir o “ensino padrão”. O processo pedagógico garante sua circularidade por um efeito de naturalidade, por meio de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo transmitido e o poder que instaura a relação pedagógica, exercido por autoritarismo. A autoridade pedagógica que visasse destruir o processo pedagógico da forma como ele ocorre, destruiria a si própria, pois se trata do poder que legitima a instituição de ensino.

O fato de os alunos só reconhecerem seus professores como uma autoridade legitima a mensagem que por eles é transmitida, garantindo a reprodução cultural e social da classe dominante. No Brasil isso ocorre por meio do conteúdo transmitido, que é aquele que interessa à perpetuação da hegemonia cultural da classe média e alta, ou seja, a realidade do homem branco, urbano e bem sucedido financeiramente é passada como um exemplo de sucesso. Até mesmo o fato de o governo brasileiro instituir nas escolas a necessidade de estudos da cultura dos afrodescendentes expressa o quanto há a discriminação dessa raça ainda no Brasil. O destaque nos estudos gera ainda mais segregação, ao invés de promulgar a diversidade cultural do povo brasileiro.

Soares (1996), baseada nos estudos de Bordieu (1989), reafirma que a escola exerce um poder de violência simbólica, ou seja, por meio da “imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem legítimas: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos dominados.” (SOARES, 1996, p. 54). Acrescenta-se que a dominação vai sendo reforçada por determinados grupos sobre outros, e perpetuando-se assim a marginalização. Em outras palavras, as desigualdades sociais refletidas

nas diferenças de aprendizado anterior, vão sendo convertidas em desigualdades de acesso à cultura dita culta, e o sistema de ensino vai perpetuando a estrutura da distribuição do capital cultural, contribuindo para reproduzir e legitimar as diferenças entre os grupos sociais.

Enfim, essa é uma visão passiva do processo de ensino e aprendizagem, mas é uma realidade que existe na maioria das escolas brasileiras. Geraldi (2010) acrescenta ainda uma mudança significativa com o desenvolvimento das tecnologias a partir da segunda revolução industrial, e mais intensamente no início do século XX, que contribuiu para a construção de uma nova identidade do professor “o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula.” (GERALDI, 2010, p. 86). Afirma também, o autor, que nessa nova fase a relação do aluno com o conhecimento é mediada pelo material didático, ou seja, cabe agora aos produtores de material didático a responsabilidade da transformação do conhecimento em conteúdo de ensino.

Mas, apesar dessas mudanças, o professor continua detentor do título de poder, uma vez que a ele é atribuída a tarefa de avaliar o aluno. Nessa ótica, Coracini (1991) salienta que ao professor cabe o papel de escolher o conteúdo, o material e as atividades a serem desenvolvidas, e que ao aluno cabe o papel de obedecer, imitar e assimilar. Ao que se acrescenta que nessa perspectiva o aluno encontra-se sem condições de assumir uma posição crítica de acordo com suas experiências. Assim a escola vai reproduzindo um modelo de ensino que ao se manter garante a sua perenidade.

Segundo Gallo (2008), “as questões sobre a linguagem fazem intervir a questão do sujeito.” (GALLO, 2008, p. 12). Mas na escola parece não existir a preocupação com a posição do sujeito dentro de um discurso. Sobre isso Gallo (2008) afirma que na escola “tudo se passa como se houvesse um objeto a ser estudado, isento de uma determinação discursiva (no mínimo, a do discurso pedagógico, no caso), apenas língua (estrutura), tomando-se essa como um objeto.” (GALLO, 2008, p. 14). Sobre isso Pfeiffer (1995) afirma que:

Normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita, ao aluno, que os sentidos façam sentido. A escolarização cerceia a constituição da memória discursiva através de seu veto implícito produzido pelo uso do livro didático. Quando falamos de livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo. O livro didático não precisa estar presente concretamente, pois seu uso em épocas anteriores repercute efeitos, sempre, no processo discursivo escolar. (PFEIFFER, 1995, p. 74).

Cada estudante tem algo marcante em sua vida, algo da vivência dele que lhe é singular, ou mesmo que tenha ocorrido coletivamente, fazendo sentido na vida e para a vida dele. Mas para a escola é mais fácil lidar com o conteúdo pronto, acabado, com normas e prescrições. Para o acontecimento, porém é necessário misturar os saberes adquiridos ao longo da vida na situação de sala de aula, ultrapassando o conhecimento das disciplinas.

É por esse motivo que o **Projeto Cambira** está sendo utilizado como uma materialidade discursiva possível no fenômeno do acontecimento discursivo. A hipótese aqui levantada é que ocorre o acontecimento discursivo por meio das aulas do **Projeto Cambira**, na medida em que as experiências trazidas pelas pescadoras para o ambiente da sala de aula produzem sentido na vida e para a vida de cada uma das integrantes do projeto.

2.4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No âmbito nacional, o último governo do Brasil, principalmente no período de 2006/2010, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do país, que tinha como prioridade a educação básica de qualidade e tendendo a universalidade de atendimento. O PDE propôs essa universalidade através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892/2008, que constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, visando responder às demandas crescentes por formação profissional, bem como por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Com isso, desenvolve-se uma nova identidade da Rede Federal, para alicerçar o discurso pedagógico, focando o plano de expansão.

Dessa forma, os Institutos Federais buscam validar a organização pedagógica verticalizada na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com a comunidade. Assim, a Lei 11.892/2008 prevê que cada Instituto deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio. O objetivo é priorizar a educação de forma integrada para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, além de proporcionar acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio àqueles que não tiveram oportunidade na idade própria, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. A referida lei estabelece, também, um percentual mínimo de 20% da oferta de vagas para os cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica que tenham como intuito a formação

de professores para a educação básica, especialmente nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Os restantes 30% devem ser preenchidos pela oferta de cursos de bacharelados, engenharias, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do trabalhador e dos futuros trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização dos profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas de educação profissional e tecnológica.

Essas mudanças no processo de formação convidam a uma nova reflexão sobre o espaço da própria escola, cujos discursos dividem-se entre preparar o profissional para o mercado de trabalho, ofertando a ele cursos aligeirados por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), no caso da Rede Federal, e preparar o cidadão para a vida, garantindo a ele a sua emancipação.

2.5 A CIRCULARIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O SENTIDO DO NOVO NA REDE FEDERAL

2.5.1 Apresentação

A história da Rede Federal inicia-se concomitantemente com o começo do século XX, quando as escolas profissionalizantes tinham como finalidade educar os órfãos e pobres, retirando-os da rua e ensinando-os algum ofício. O ensino profissional, científico e tecnológico no âmbito do Brasil teve como marco inicial o decreto 7.566¹⁴, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. O decreto criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de oferta de ensino profissional na modalidade primária, gratuitamente, para as pessoas que o governo denominava “desafortunadas”.

Por meio das relações entre o poder, o texto da lei, as instituições de ensino e o sujeito é que se apreende o processo de isolamento do indivíduo. Foucault ([1979] 2012) já identificava essas formas de isolamento em instituições de poder, ocorridas no século XVIII, como foi o caso dos hospitais, que utilizavam desse artifício para segregar os acometidos da peste, que ameaçavam a saúde pública. O autor aponta também o surgimento na Inglaterra, no século XIX, da medicina como forma de controle da saúde e do corpo das classes menos

¹⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/legislacao>, acessado em 14.08.2012.

favorecidas para “torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes ricas.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 169).

Assim, a instauração das escolas de Aprendizes Artífices no Brasil buscava preparar os filhos das classes proletárias para o mercado de trabalho. Com isso, o decreto 7.566 tinha o caráter assistencialista de auxiliar os “desfavorecidos da fortuna” uma vez que, dentre os estudantes, havia os negros e descendentes de escravos. Era a educação pelo trabalho, com a finalidade moral de repressão, dado que não havia um desenvolvimento industrial significativo. Essas escolas pioneiras tinham uma função voltada para a inclusão social de jovens carentes, muito mais do que formação de mão de obra qualificada. Naquela época a economia brasileira era voltada para a atividade rural e ainda que nos centros urbanos já houvesse um processo de industrialização, no entanto, esse ocorria de forma lenta e precária.

Haroche (1992) destaca o fato do poder, do Estado e do direito coagirem o sujeito. Para a autora esse processo deriva de uma técnica particular de poder designada por Foucault como “governo pela individualização”, ou seja, “uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade.” (HAROCHE, 1992, p. 21). O assujeitamento reflete bem a ambiguidade do termo, que pode tanto significar ser livre ou passivo e submisso. Então, o efeito do termo assujeitamento exprime a ilusão de liberdade e de vontade do sujeito, que é determinado, mas para agir, deve ter a ilusão de ser livre, mesmo ao se submeter.

Segundo essa ótica de classificação de indivíduos e a partir da Constituição promulgada em 1937 por Vargas, é que as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, fundando institutos de ensino profissional, conforme o texto da Lei:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, art. 129).

Esse foi um período de grande expansão no ensino industrial. A Constituição de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial. Porém, a pequena minoria que ingressava no ensino primário, e seguia seus estudos até o nível ginásial, deveria optar entre os cursos: normal, técnico comercial e técnico agrícola, cursos esses voltados exclusivamente para o mercado de trabalho. A elite “pensante” tinha outra trajetória: primário, ginásial propedêutico e ensino superior. Nesse período, percebe-se a clara distinção

entre as duas funções do sistema produtivo preconizadas aos trabalhadores no Brasil, constituindo-se historicamente, conforme afirma Kuenzer (1999):

a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo – a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 1999, p. 122).

Essa pedagogia do trabalho “taylorista/fordista”, no entanto, buscou a disciplina rígida e os modos de fazer (manual), sem se comprometer com a integração entre o indivíduo e o conhecimento, falhando no pleno desenvolvimento do domínio intelectual e cognitivo dentro do sistema produtivo. Para cada função produtiva correspondia uma escola diferenciada; para a elite, a formação era acadêmica e intelectualizada, cujos membros desempenhariam o papel de futuros governantes; e para a classe trabalhadora, havia a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho.

No início da década de 40, com as diversas mudanças surgindo no mercado de trabalho, ocorre a reforma “Capanema”, no governo Vargas, quando em 1942, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, promoveu uma reforma no sistema educacional brasileiro que buscou a equiparação do ensino profissional e técnico ao nível médio, prevendo ajustes entre as propostas pedagógicas para formação de intelectuais e de trabalhadores. Às elites, foram criados os cursos médios, com duração de três anos. E, através das leis orgânicas, a formação profissional oferecia também o ensino médio aos trabalhadores, porém sem a perspectiva de ingresso ao ensino superior. Foi nessa ocasião que os Liceus Industriais passaram por um novo processo de identificação, com nova nomenclatura: Escolas Industriais e Técnicas (EITs).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, com o surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados ao desenvolvimento de tecnologias agrícolas, o Ministério da Educação (doravante MEC) reformulou a filosofia do ensino agrícola, implantando uma metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio de “aprender a fazer, fazendo”. Já em 1959 houve o processo de transformação das EITs em Escolas Técnicas Federais (ETFs), dentre elas as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), que ganharam autonomia pedagógica e administrativa, dentro dos limites da legislação federal. Com isso o ensino técnico adquire novo *status*. Franco (1994) salienta que o grande marco para a organização da educação brasileira, estruturando o ensino em três graus: primário, médio e

superior, foi a primeira lei global de educação do país (a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional: Lei 4.024/61). Segundo Kuenzer (1999), é a primeira vez que a legislação reconhece “a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.” (KUENZER, 1999, p. 124). A partir de então o ensino técnico profissionalizante passou a ser considerado essencial para a expansão da economia e passou a ter como modelo as escolas técnicas dos países industrializados.

Porém, em meados da década de 70 ocorre a crise do “bem estar social”. Com o aumento do desemprego, a decadência das condições de saúde, crescente violência e consumo de drogas. Esse quadro contribuiu fortemente para o gasto com os serviços sociais do Estado, desencadeando uma crise que afetou também o sistema escolar: corte de verbas, baixos salários, professores desmotivados, falta de infraestrutura e declínio da qualidade de ensino.

Nessa contextualização, e para acelerar o crescimento do país, três escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), respectivamente, no Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, em 1978, com o principal objetivo na formação de engenheiros de produção e tecnólogos. Na década seguinte os CEFETs se transformaram na unidade padrão da Rede Federal, absorvendo as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), procurando preparar o país para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990. Conforme constata Bastos (2011), a implantação do modelo “CEFET” no sistema educacional brasileiro insere-se no quadro mais amplo de “busca de alternativas de educação tecnológica para o atendimento do desenvolvimento socioeconômico verificado em escala mundial, numa tentativa que buscou preservar peculiaridades e respeitar tendências verificadas no nosso meio e nossa cultura.” (BASTOS, 2011, p. 612).

Nessa época a economia se apresenta então, pela ruptura tecnológica característica da chamada Terceira Revolução Técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel significativo, a partir da década de 80. A revolução na informática provocou mudanças radicais no âmbito do conhecimento, e passou a ocupar um lugar central no desenvolvimento, em geral. Então, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), organizou, na administração Fernando Henrique Cardoso, o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que tentou priorizar as ações na área da educação. A Lei nº 9394/96, aprovada em 20 de Dezembro de 1996 impôs ao país uma nova reforma de seu sistema de ensino. Por se tratar de uma Lei de Diretrizes e Bases, trouxe pressupostos, indicações e

concepções que necessitavam de normas complementares que a regulamentasse para que pudesse ser efetivada.

Na década que se seguiu houve várias discussões no sentido de se rediscutir a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, culminando na primeira Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília – DF, em novembro de 2006, com representantes de todas as instituições de ensino da Rede Federal. O objetivo era discutir a proposta da Lei Orgânica de Educação Profissional, que nunca saiu do papel. Mas cuja discussão subsidiou o Governo Federal na elaboração da Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais.

2.5.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em 2008 a Rede Federal foi reorganizada por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que englobaram os antigos CEFETs e as Escolas Técnicas remanescentes. Até o final de 2008, a Rede Federal contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal, segundo dados do MEC/SETEC. A partir da Lei 11.892/2008, a Rede Federal passou a contar, no âmbito do sistema federal de ensino, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; além das Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Federal Catarinense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFC):

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. (IFC, 2009, p. 34).

Ainda de acordo com o PPP da instituição acima mencionada, as respostas das instituições às demandas sociais devem ser estruturadas com base em diálogo permanente, mediante o qual se vão, progressivamente, delineando as propostas mais adequadas. Deve haver uma articulação entre a sociedade, em particular com o setor produtivo. Tal articulação se

operacionaliza por meio de parcerias que favorecem a colaboração, a troca de conhecimentos e de tecnologias e, principalmente, o compartilhamento de resultados, tendo em vista a efetividade de suas ações, ou seja, a contribuição para o desenvolvimento regional e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Há um avanço no sentido de emancipação do sujeito dentro do lugar ocupado por ele em sua comunidade, porém a circularidade do discurso pedagógico é evidenciada em toda a trajetória da Rede Federal, que a cada reidentificação, a cada nova nomenclatura criada, vai se reafirmando e se mantendo enquanto instituição legítima e vai garantindo a sua perenidade, como exposto nas linhas a seguir.

2.5.3 O sentido do novo... novo?

Na constituição da nova identidade da Rede Federal por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, inicialmente (IFETs) e posteriormente Institutos Federais (IFs), por força primeiramente do decreto 6.095/2007, seguido da lei 11.892 de 29.12.2008, para as instituições que atenderam a chamada pública MEC/SETEC 02/2007, percebe-se o estranhamento diante do novo, em que grupos no âmbito da educação federal não tiveram outra alternativa senão atribuir sentido ao novo, por meio da memória discursiva, referente útil para qualquer analogia. Assim o novo caracterizado aqui na nomenclatura IFET, remeteu imediatamente ao antigo, denominado CEFET, por meio do interdiscurso, contrariando os planos do Governo Federal, que consistia justamente em produzir o efeito de uma nova identidade da Rede Federal, com isso, o discurso era de uma nova realidade que estava se aproximando. Interdiscurso entendido nesse momento pela ótica de Orlandi ([2006] 2010), como algo que “fala antes, em outro lugar e independentemente”. (ORLANDI, [2006] 2010, p. 21). Assim, garantindo-se, por meio do novo, a permanência do antigo. Ao se aperceber do ocorrido, o governo tratou rapidamente de lançar campanha em prol da nova sigla: IF, em detrimento da anterior: IFET.

Inicialmente, parece que a questão era apenas uma simples mudança de sigla, uma vez que o nome dessa nova instituição permaneceu o mesmo: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mas, de fato, o que ocorreu na ordem do discurso, ultrapassou a barreira superficial da nomenclatura, gerando diversos sentidos. Dito em outras palavras, o processo de nomeação de nomes, tanto de pessoas, lugares e instituições, está sempre relacionado à história da sociedade e, por isso, esses nomes produzem sentidos diversos. Não há a possibilidade de falar da história de um nome sem falar da história em que o nome se dá como nome, tendo em

vista que o modo de nomear, isto é, o agenciamento enunciativo específico da nomeação, é o elemento constitutivo da designação de um nome. Essa relação produz efeitos de sentidos marcados pela memória destes nomes, isto é, pelos discursos que atravessam a enunciação que nomeia. Guimarães (2005) afirma que a “nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome e a designação é o que se poderia chamar de significação de um nome”. (GUIMARAES, 2005, p. 09). Assim, o processo de nomeação se dá nos espaços de enunciação que “são espaços de funcionamento de língua, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante”. (GUIMARAES, 2005, p. 09).

Diante dessa perspectiva o que ocorreu com o processo de nomeação dos Institutos Federais é o fato de que a própria sigla IFET, inicialmente remetia apenas à Educação e Tecnologia, omitindo-se desde o início a preocupação com o “fazer ciência” na Rede Federal, uma vez que a sigla inicial já não abarcava na íntegra essa nova instituição federal: “Institutos Federais de Educação, **Ciência** e Tecnologia.” (grifo nosso). Instaura-se o espaço para a contradição: Por que a sigla não faz referência à ciência desde o início? Essa omissão pode remeter ao sentido de que não é interessante para o governo emancipar o cidadão por meio da ciência, mas de prepará-lo com a tecnologia necessária para produzir nos moldes do sistema capitalista. Em seguida, ao omitir as letras “E” e “T”, sendo que “IFET” transformou-se em “IF”, omitiu-se também a Educação e Tecnologia da Rede Federal, além da Ciência. Assim, percebe-se que não é a semântica que sofre alteração, tão somente, mas é o discurso que muda. O que importa, um dos sentidos possíveis, é que com a expansão, tem-se novos números na Rede Federal, são novas unidades sendo construídas, gerando novas matrículas, gerando novas vagas no mercado de trabalho, melhorando as estatísticas governamentais. Porém, a Educação, Ciência e Tecnologia, ficam apagadas nesse discurso.

Com isso, a campanha que chegava nas bases era a seguinte: Ensino Superior se faz por meio das Universidades Federais e Educação Profissional em todos os níveis, priorizando a verticalização do ensino, faz-se por meio dos Institutos Federais. Porém, registra-se que não há nenhum documento escrito atestando essa transição de IFET para IF. Houve um apagamento da identidade inicial dos Institutos, mesmo antes de eles terem sido implantados. O processo ocorreu por meio de reuniões na SETEC, na quais representantes do governo convocavam gestores da Rede Federal (EAFs, CEFETS e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais) para solicitar que levassem o recado às bases: não se fala mais em IFETs, somente Institutos Federais. Instaura-se a censura em prol de uma nova era. Porém, em documentos iniciais formulados e expelidos pelo Governo Federal, como é o caso do Plano de

Desenvolvimento da Educação, encontra-se impresso, já na página de apresentação, a sigla IFET:

Não é por acaso que os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação: PROUNI, Universidade Aberta, FUNDEB, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, REUNI, **IFET**, entre outras iniciativas. Muito já foi feito e muito mais temos que fazer. (MEC, 2008, p. 03, grifo nosso).

Na mesma publicação, no desenvolvimento do texto, bem como em publicações posteriores a sigla é recorrente, como pode-se perceber no fragmento abaixo:

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (**IFET**), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (MEC, 2008, p. 32, grifo nosso).

Nas páginas posteriores a sigla é repetida constantemente. Porém, a partir de junho de 2008, o mesmo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresenta um documento intitulado “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes”. Nesse documento aboliu-se a sigla IFET ou IFETs. O que encontra-se a partir dele é apenas a nomenclatura Institutos Federais, conforme própria denominação do MEC:

O documento que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação ora apresenta tem como objetivo colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente **Institutos Federais**, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país.” (MEC, 2008a, p. 13, grifo do autor).

A nova nomenclatura é uma construção que polemiza os setores no âmbito da Rede Federal. Se é muito mais do que ‘simplesmente’ a mudança de nomenclatura, por que motivos houve a preocupação da assessoria de comunicação do MEC em mudar a sigla de IFET para IF? Se, para o governo é uma questão de padronizar ou, como diria Foucault, “uniformizar” a Rede Federal, mesmo transbordando a ideia deslizada pelo “não dito”, de que a nomenclatura IFET remeteria à sigla anterior CEFET, criada pelo governo antecessor e opositor ao atual governo, para os alunos a reação é de “tanto faz”. Essa ideia é uma interpretação possível e remete-nos ao dizer de Orlandi ([1990] 2010a), que “ao longo do dizer há toda uma margem de

não-ditos que também significam.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 82). E essa questão não é dogmática, mas sim, constitutiva da linguagem.

Essa reação é atestada em uma ação dos alunos do Instituto Federal Fluminense da Uned Macaé, por meio da postagem de um vídeo no *site* www.youtube.com em 21 de março de 2009, sobre o trote dos calouros de 2009, com a seguinte chamada CALOUROS 2009 (Uned Macaé, IFET, IF, tanto faz!). E sobre isso elucida Orlandi ([1983] 2011): “levando-se em conta que a linguagem é basicamente dialógica, podemos dizer que ao silenciar sobre algo, o locutor prende o interlocutor no quadro discursivo limitado por esse silêncio.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 264). Porém, a própria autora afirma que esse compromisso instituído pelo enunciador, poderá, ou não, ser acatado pelo interlocutor. E esse descumprimento é percebido nesses alunos, que se inscrevem em uma formação discursiva, dentro das condições de produção do discurso, de incredulidade diante do novo: “Uned Macaé, IFET, IF, tanto faz!” remete a memória discursiva da educação brasileira, vivida por esses mesmos sujeitos. Em 2009, primeiro ano de constituição dos Institutos Federais, mesmo com todo o histórico da Rede Federal, ainda era muito cedo para tecer qualquer juízo de valor com relação ao novo. Um dos motivos que fez com que os alunos se expressassem daquela maneira. E, hoje ainda, após quatro anos, percebe-se uma mudança muito lenta em rumo ao novo, ao desconhecido. Houve avanços consideráveis nessa nova configuração da rede: aumento de vagas para servidores técnico-administrativos e docentes, crescimento no número de alunos matriculados, principalmente no que tange o ensino superior, melhoria de infraestrutura nas unidades existentes e expansão da rede. Porém, na atual conjuntura, com a desvalorização da carreira docente e greve dos servidores docentes e técnico administrativos, lutando por melhores condições de trabalho e de vida, percebe-se que ainda há muito a ser feito no setor. Por essa razão, a figura dos Institutos Federais passou a se constituir, do ponto de vista representacional, em uma estranha novidade. Se a representação social, no sentido do coletivo, da Instituição universitária enquanto formadora de profissionais de nível superior no setor profissional e tecnológico é algo concreto e palpável para a sociedade e para a Rede Federal, por ser um produto que vem sendo construído historicamente, o sentido social do Instituto ainda é frágil em sua configuração jurídica, haja vista seu estatuto ainda em construção. Daí a sensação de estranhamento, pois nesse ponto de vista, o desconhecido é algo que sempre assusta.

De acordo com Compagnon (1996), do ponto de vista dos modernos, os antigos são considerados inferiores, uma vez que são primitivos, já os modernos são os superiores, devido ao progresso da sociedade. Assim, tanto a literatura quanto a arte seguem o movimento geral e a negação dos moldes estabelecidos pode tornar-se o esquema do desenvolvimento estético.

Dessa forma, Compagnon (1996) afirma que “surgiu, desde então, a possibilidade de uma estética do novo. Dir-se-ia que ela sempre existiu. Sim, no sentido de uma estética da surpresa e do inesperado, como no barroco, mas não no sentido de uma estética da mudança e da negação. (COMPAGNON, 1996, p. 20).

Outro estranhamento que causa essa nova configuração dos IFs são algumas atitudes do Governo Federal, na Instituição do MEC. No II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, o ministro da educação, Aloízio Mercadante, anunciou que a expansão da Rede Federal passou a integrar o PRONATEC¹⁵, assim como o acordo realizado entre o governo e as entidades que compõem o Sistema S, anúncio esse que se encontra exposto na página eletrônica do MEC:

A partir desse pacto, as entidades que fazem parte do Sistema S, como os Serviços Nacionais de Aprendizagem Comercial (Senac), Industrial (Senai) e os Serviços Sociais do Comércio (Sesc) e da Indústria (Sesi) irão, a partir de 2009, ampliar a oferta de cursos técnicos gratuitos. (PACHECO, 2012)¹⁶

Ou seja, a expansão, quando deveria ser a própria constituição da Rede Federal, passou a ser mais uma das ações de um programa de governo, apontando com isso, a fragilidade do próprio sistema, ao igualar o ensino público a cursinhos de curto prazo de qualificação profissional, que por isso só, modifica o objetivo do programa, visando a meta de qualificar o indivíduo para mão de obra do sistema de produção capitalista, postergando novamente a formação integral cidadã e emancipatória. Dito de outro modo, a própria Rede Federal, implantada via decreto, no início do século, encontra-se fragilizada e sendo absorvida por mais um programa de governo quando deveria ser uma política de Estado, garantida por Lei como base para o sistema educacional de nível técnico e tecnológico, para os cidadãos brasileiros. Então, o que se vislumbra por um lado como algo inovador e promissor, dentro dos limites do capital, que é o desenvolvimento dos cursos de FIC¹⁷ e o programa CERTIFIC¹⁸ na Rede Federal, por outro lado, atenta-se para a contradição, quando o governo anuncia o destino de verbas públicas sendo investidas no setor privado, que já possui sua garantia de permanência por meio das taxas pagas pela comunidade.

Diante das condições de produção de discurso apresentadas, faz-se mister pensar em margens de manobra para a situação atual. Geraldi (2010) aponta em seus estudos a

¹⁵ PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

¹⁶ Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 14.08.12

¹⁷ FIC (Formação Inicial e Continuada).

¹⁸ Rede CERTIFIC (Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada).

preocupação em trabalhar a aula enquanto acontecimento¹⁹ e acrescenta que se apostarmos que a identidade profissional do professor é assim definida:

pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações, talvez possamos apontar para a inversão de flecha na relação do professor e alunos com a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária. Esta inversão vem sendo indiciada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc. (GERALDI, 2010, p. 93).

Nessa perspectiva é que aparece o **Projeto Cambira** no interior do IFC-Araquari: como uma forma de socialização do conhecimento da comunidade. É o novo que se aproxima para dar sentido ao trabalho das pescadoras envolvidas no projeto, que ao aprenderem novas técnicas, atribuem um sentido ao fazer cotidiano e ao disseminarem os saberes adquiridos, produzidos em conjunto e socializados apontam para a assunção das suas próprias autorias.

2.6 O PROJETO CAMBIRA

2.6.1 A concepção

Cada discurso acontece de acordo com as condições de produção discursivas e constitui-se na história, interpelando o sujeito, que por sua vez é constituído pela língua em cada evento discursivo particular. A língua não está pronta, acabada. Ela é revelada por meio de um trabalho histórico, sempre em movimento, sempre se constituindo, sempre gerando novos sentidos. Por isso, de acordo com Geraldi (2010), “traduzir tudo para um mesmo sentido é empobrecer a humanidade. Negociar sentidos é enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um.” (GERALDI, 2010, p. 199). Orlandi ([1990] 2010a) salienta que a AD não trata a língua como se fosse um sistema abstrato, mas como a língua no mundo, ou seja, significando de diferentes maneiras, com o modo de significar as palavras. E, para isso, é necessário levar em conta, sobretudo, os homens (e mulheres) falando, “considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 16).

¹⁹ A aula enquanto acontecimento na compreensão de Geraldi (2010) é um tema que será abordado no capítulo 03, durante a revisão teórica.

Ao contextualizar o **Projeto Cambira** aponta-se para o fato de que ele é apenas um representante exemplar de diversos tipos de processos discursivos, mas que por outro lado, ele deve ser remetido às condições de produção de sentido nas quais é produzido. Para Pêcheux (1969), é impossível analisar um discurso como se ele fosse apenas um texto, ou seja, com uma estrutura linguística fechada sobre ela mesma, mas urge analisá-lo sempre em referência a um conjunto de discursos possíveis. Pêcheux ([1969] 1997) acrescenta que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas.” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 77).

Apesar da crítica feita aos cursos aligeirados, para formação apenas de mão de obra, há que se pensar na margem de manobra que existe em todo sistema, inclusive no de ensino. Nessa perspectiva, é que se desenha o **Projeto Cambira**. Devido ao grau de abrangência nos níveis do ensino, o IFC instituiu itinerários de formação que permitiram um diálogo diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. O **Projeto Cambira** foi pensado, justamente, a partir da necessidade de se atender aos arranjos produtivos locais, uma das premissas dos Institutos Federais.

A pesca artesanal tem importância econômica, social e cultural para grande parte da população dos municípios do entorno da Baía da Babitonga, Litoral Norte Catarinense, seja como atividade principal na formação da renda familiar, seja como fonte de pescado de boa qualidade. O produto da pesca artesanal é vendido para turistas que se dirigem para a região nas épocas de veraneio, além de atender à comunidade local. Ao longo do tempo, estas comunidades estão vendo sua identidade com a pesca diminuir. O conhecimento tradicional retido pelos pescadores mais velhos da região, como a fabricação da Cambira, corre o risco de desaparecer em função da dificuldade da manutenção das famílias apenas com a pesca. Esse fato leva a um progressivo desinteresse dos mais jovens em se dedicar à atividade pesqueira, agravado pelo incentivo dos pais para que os filhos estudem e se dediquem a outras funções produtivas, geralmente em outras comunidades, principalmente na área urbana. Pode-se observar, na região, que o abandono da atividade pelos jovens está muito mais relacionado à perspectiva de ascensão profissional no ramo empresarial do que propriamente a falta de interesse em abraçar uma atividade tradicional da comunidade.

De acordo com o PPP do IFC (2009), o Brasil, embora tenha uma costa oceânica de pouco mais de nove mil quilômetros, ainda não produz a quantidade de pescado suficiente para suprir a cota de proteínas que cada um de seus mais de 170 milhões de habitantes deveria receber desta fonte. A região sul, que compreende os estados do Rio Grande do Sul, Santa

Catarina e Paraná, responde por 27% da produção de pescados do Brasil, a pesca empresarial representa 75% e a artesanal 25% da atividade. Santa Catarina possui uma área territorial que representa 1,12% do território nacional e ocupa uma posição destacada na produção de alimentos.

No que diz respeito à aquicultura, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFC (2009a) apresenta a região norte como um polo camaroeiro com cerca de oito fazendas onde ocorre a engorda do camarão branco do pacífico. Aproximadamente 125 famílias são responsáveis pela produção de mexilhão marinho na região de São Francisco do Sul onde ainda 3.000 famílias vivem da pesca artesanal e há ainda as associações de produtores de peixes de água doce com pesca esportiva, voltados para o mercado interno e exportação.

O IFC-Araquari apresenta em seu Projeto de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Aquicultura (2009) a região norte como polo de criação de Malacultura (moluscos), Ostreicultura e Piscicultura de água doce. O IFC-Araquari localiza-se junto ao complexo estuário da Baía da Babitonga, que é uma das maiores formações de águas mixohalinas (salobras) do litoral sul brasileiro. Com seus 72.677.000,00 m² é a região de maior concentração de manguezais de Santa Catarina.

O IFC-Araquari dispõe também de uma área total de 200,3 ha, sendo que cerca de 30% margeia um dos braços de mar, o rio Parati. No município de São Francisco do Sul há a Casa Familiar do Mar, que oferta ensino supletivo de 1º grau concomitante com disciplinas profissionalizantes para filhos de pescadores regionais, com projetos de produção de Malacultura e Ostreicultura. A Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) fomenta o desenvolvimento da exploração aquícola, por meio de cursos de nível básico.

No ano de 2006, a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (Seap/PR), juntamente à SETEC, implantou políticas para formação humana na área de pesca marinha (oceânica), continental (rios e lagos) e aquicultura familiar. O IFC-Araquari, participante da carta convite, foi beneficiado com a implantação da sede do NUPA-SUL (Núcleo de Pesquisa Aplicada). O município de Balneário Barra do Sul também é destaque na atividade pesqueira de águas marinhas, onde muitos de seus moradores desenvolvem atividades produtivas ligadas a esse setor produtivo, gerando recursos para a subsistência de várias famílias.

O aproveitamento desse potencial pesqueiro, de importância social significativa para essas famílias, em especial para as mulheres dos pescadores, levou o IFC-Araquari a oferecer para a comunidade o referido curso, com o propósito de qualificar os pescadores a fim

de agregar valor ao pescado como forma de melhorar a renda familiar, propiciando uma oportunidade de atingir certa autonomia econômica e política.

Na região a rizipiscicultura, que é um sistema sustentável caracterizado pelo cultivo consorciado de arroz irrigado e criação de peixe, é bastante desenvolvida, juntamente com a produção de peixes de água doce (trutas, tilápias, carpas, pacus, tambaquis, pintados, entre outros). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) dispõe de cursos de graduação (Engenharia de Aquicultura) e pós-graduação na área de aquicultura, com uma infraestrutura dotada de laboratórios para produção de pós-larvas de camarões, alevinos de linguado e robalo, sementes de mariscos e ostras, além de tecnologias para o desenvolvimento da produção. No município de Balneário Barra do Sul a UFSC possui a Fazenda Yacult, para pesquisa aplicada na produção de camarão marinho.

Importante destacar que a aquicultura tem permitido a redução do extrativismo e da pesca predatória, transferindo o esforço da mão de obra para o cultivo de organismos aquáticos, repercutindo positivamente na preservação de diversos ecossistemas.

De acordo com dados do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), o Brasil possui um enorme potencial para a Aquicultura uma vez que conta com “12% da água doce disponível do planeta, um litoral de mais de nove mil quilômetros e ainda uma faixa marítima, ou seja, uma Zona Econômica Exclusiva (ZEE), equivalente ao tamanho da Amazônia.” (Fonte: MPA, 2013)²⁰

A partir da importância da atividade pesqueira para a comunidade, o **Projeto Cambira** foi elaborado em 2007 e surgiu do diálogo entre o IFC-Araquari e a EPAGRI de Balneário Barra do Sul. Financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tendo a Cooperativa-Escola dos Alunos do Colégio Agrícola Senador Gomes de Oliveira (COOPERCASGO) como órgão executor em parceria com o Colégio Agrícola, atual IFC-Araquari, a EPAGRI, Banco do Brasil e Prefeitura Municipal de Balneário Barra do Sul. O projeto iniciou suas atividades em 2009, após a liberação dos recursos financeiros e foi desenvolvido com o objetivo de resgatar os aspectos culturais da região da Baía da Babitonga, elevar o nível educacional de pescadores artesanais juntamente com seus familiares, especialmente a juventude e mulheres de pescadores. O projeto tem também como objetivo a melhoria dos indicadores sociais e das condições econômicas, provendo a sustentabilidade da atividade de cuidado com a preservação ambiental.

²⁰ MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura. BRASIL. O potencial brasileiro para aquicultura. Disponível em www.mpa.gov.br, acessado em 13.03.2013.

O objetivo inicial do projeto era trabalhar a capacitação das mulheres pescadoras de Balneário Barra do Sul e criar organizações coletivas, como associações e cooperativas. O IFC-Araquari desenvolveu o projeto inicial para atender a esse público específico do gênero feminino, pois percebeu na comunidade um potencial de crescimento. Explicando melhor, a instituição ao se deparar com um grupo de mulheres pescadoras desenvolvendo suas atividades de forma artesanal, percebeu que poderia influenciar na melhoria das condições de trabalho e conseqüentemente, de vida, por meio da inserção da técnica ao fazer pesqueiro. Posteriormente, após algumas modificações, também, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino, o projeto alcançou maior abrangência, abrindo para toda a comunidade pesqueira, e não somente para o gênero feminino.²¹ Porém, com a abertura do edital de matrículas, o público que surgiu para efetivar o curso foi somente o feminino.

De acordo com Pavanello et alii (2010), o **Projeto Cambira** iniciou suas atividades planejando a formação e o fortalecimento de formas associativas já existentes, como a associação de Mulheres Pescadoras de Balneário Barra do Sul (AMUPESC) de Balneário Barra do Sul - SC, por meio da capacitação profissionalizante com ênfase em Processamento de Pescados e Cooperativismo, e também o desenvolvimento social, educacional e econômico da região abrangida.

2.6.2 Processamento de pescados e cooperativismo – formação inicial e continuada (FIC)

A capacitação da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul iniciou em outubro de 2009, com aulas teóricas na comunidade local e aulas práticas no Laboratório de Processamento de Pescados do IFC-Araquari. Ocorreram também as pesquisas na comunidade pesqueira com trabalhos de campo e as viagens de estudo. O curso foi desenvolvido sob o nome de “Processamento de Pescados e Cooperativismo”, conforme Projeto Pedagógico do IFC-Araquari.

As aulas do **Projeto Cambira** foram ministradas com base na pedagogia da alternância²² e voltadas para a pesca artesanal. O curso foi organizado em 15 alternâncias

²¹ O gênero feminino é um tema bastante abrangente, e, embora seja explorado no item 6.3 deste trabalho, é um assunto que merece destaque no desenvolvimento de um trabalho futuro.

²² A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural. NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. São Paulo: 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.

especialmente voltadas para a agregação de valor ao pescado, com os seguintes temas: “*o jovem e a pedagogia da alternância – comunidade pesqueira*”; “*saúde e segurança do trabalho na atividade pesqueira*”; “*agregação de valor na atividade pesqueira*”; “*boas práticas de fabricação*”; “*conservação, congelamento e armazenamento*”; “*embalagem*”; “*manipulação de peixes*”; “*manipulação de camarões*”; “*elaboração de produtos*”; “*aproveitamento de resíduos e subprodutos*”; “*tratamento de resíduos e efluentes*”; “*legislação*”; “*cooperativismo e associativismo*”; “*empreendedorismo e gestão de negócios*” e; “*mercado (‘marketing’)*”. Dentro da pedagogia da alternância, os jovens, desenvolvem a consciência crítica, a capacidade de entender melhor o mundo que os cerca e passam a ter condições de serem mais atuantes dentro de suas famílias e das comunidades onde vivem.

Conforme Pavanello et alii (2010), o projeto intentou com essa metodologia, preparar o jovem para o exercício da cidadania com autonomia, bem como desenvolver nele um novo olhar a respeito das coisas e objetos que o cercam. Em outras palavras, buscou fazer com que o jovem pudesse desenvolver uma nova perspectiva acerca dos assuntos que envolvam todo o universo da pequena propriedade ou da pesca artesanal com especial atenção às questões ambientais, fator primordial para exercer essas atividades.

As aulas teóricas ocorreram na sede da EPAGRI, em Balneário Barra do Sul. Já as aulas práticas no Laboratório de Processamento de Pescados e Cooperativismo do IFC-Araquari. Ocorreram também as atividades orientadas na Colônia de Pescadores da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul.

Além do Curso de PPCO, as alunas do projeto tiveram aulas de informática, programa de inclusão digital, através de uma nova parceria firmada com a FUNDAMAS/Casa Brasil²³ de Joinville. O curso teve duração de três meses, sendo que, no final as alunas tornaram-se capazes de operar de forma autônoma um computador.

2.6.3 As oficinas de processamento de pescados

Um dos desdobramentos das aulas do curso de PPCO foi o desenvolvimento das oficinas de processamento de pescados, ministradas pelas pescadoras. O coordenador do **Projeto Cambira**, juntamente com as pescadoras, desenvolveu um projeto de curso para ofertar à comunidade local, bem como para as comunidades circunvizinhas, aulas de processamento de pescados. Essa ação teve como intuito multiplicar os conhecimentos produzidos ao longo

²³ FUNDAMAS: Fundação Municipal Albano Schmidt, localizada no município de Joinville.

das aulas de FIC-PPCO. Assim, o **Projeto Cambira** estabeleceu uma parceria com a Casa Brasil em Joinville, visando à capacitação das mulheres e participantes do Projeto para inclusão digital (aulas de informática e noções de manutenção de computadores). Em contrapartida o grupo ofertou aulas de Processamento de Pescados (aproveitamento integral dos pescados) para mulheres da região do Paranaguamirim e arredores (Bairro de Joinville onde se localiza a Casa Brasil).

Além da parceria com a Casa Brasil, a comunidade envolvida no **Projeto Cambira** oferta as oficinas de Processamento de Pescados para a comunidade circunvizinha a partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso oferecido pelo IFC-Araquari. Se em princípio a atividade parecia se caracterizar como mera replicabilidade dos conteúdos do **Projeto Cambira** para as comunidades vizinhas, essa característica foi superada com a efetivação das oficinas, em que as mulheres pescadoras mostraram uma autonomia na explanação dos saberes adquiridos, tanto ao longo da vida, quanto do conhecimento produzido no decorrer das aulas. Ao ministrar as oficinas elas reestruturaram e ressignificaram as suas histórias, fazendo-se autoras dos seus dizeres. Sobre essa questão, embora Foucault ([1971] 2004) saliente que o autor é o “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 26) ele mesmo apresenta a função-autor como “aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que ele desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 29). A partir de Foucault ([1971] 2004), mas de forma diferente, Orlandi ([1990] 2010a) destaca que “um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 75). Discutir-se-á acerca da questão da autoria no próximo capítulo. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos pelas mulheres da Cooperativa da Comunidade Pesqueira de Balneário Barra do Sul, que participaram do curso de PPCO, realizado de outubro de 2009 até junho de 2011, agora são replicados pelas próprias alunas para outras pessoas da comunidade, através de oficinas de processamento de pescados. Atividade essa proveniente das aulas na execução do **Projeto Cambira**.

2.7 AS MULHERES DE BALNEÁRIO BARRA DO SUL E A PESCA

A comunidade pesqueira, sendo mais de 50% mulheres, de Balneário Barra do Sul é a sustentação da pesca artesanal no litoral Norte de Santa Catarina. As pescadoras cuidam da casa e dos filhos, consertam redes, beneficiam e comercializam a produção de pescados e ainda saem para pescar em lagoas ou em alto-mar.

Para quem passou a maior parte da vida no mar, a chance de melhorar de condições de vida por meio do beneficiamento do pescado é um alento. Isso é retratado por meio do depoimento de Luísa Castanho Corrêa, de oitenta e três anos de idade, que morou quinze anos na Ilha dos Remédios, diante da boca da barra, e atualmente limpa e vende a produção do marido e dos dois filhos em uma banca de pescadores, ao lado da Lagoa do Linguado: “Aqui, ainda temos nossa freguesia, mas, é claro que, se pudermos produzir mais, vamos ganhar mais”. Dona Luísa ainda venera o mar, mas não tem mais saúde para pescar. “A gente cansa, é uma vida muito sofrida”, resume.

Luísa, Márcia, Néia, Alzira, Iraci, Marilene, Eliete, Dalila, Adriana... Mais do que filhas ou esposas de pescadoras, elas representam uma classe praticamente invisível na economia familiar do litoral Norte de Santa Catarina. Cuidam da casa e dos filhos, beneficiam e negociam a produção e, na maioria dos casos, trabalham embarcadas até 12 horas por dia. Saem cedo e sem hora para voltar. Passam frio, sede, fome, pegam chuva ou suam no sol escaldante em alto-mar. Puxam o barco e arrastam a rede com a força que tiram da alma, sem perder a ternura e a vaidade e escondidas dentro de roupas surradas e desconfortáveis.

Privilegiadas, trabalham onde o rio encontra o mar, quando não chegam ao ponto onde o verde da água costeira não se mistura com o azul do atlântico. “O mar não tem limite para o pescador”, diz a jovem Adriana Zeplin, 24, a única com segundo grau completo na colônia de Balneário Barra do Sul.

Agora, diante do **Projeto Cambira** essa comunidade tem uma esperança de dias melhores. A cooperativa das mulheres pescadoras, ainda em fase inicial de organização, é o primeiro passo também para a obtenção do selo de qualidade sanitária do produto, com o SIF (Serviço de Inspeção Federal). Elas sabem que agregar valor ao pescado é o caminho para conquista de espaço no mercado varejista ou atacado. Por enquanto, as pescadoras de Balneário Barra do Sul contam apenas com o próprio trabalho, e apostam em parcerias com Epagri (Empresa de Pesquisa Agropecuária, Banco do Brasil e Prefeitura Municipal, além da parceria do IFC-Araquari.

O trabalho da Epagri para organizar e agregar renda às comunidades pesqueiras de Barra do Sul consiste, basicamente, na capacitação profissional para processamento de pescados. Parceria com a Coopercasgo (Cooperativa dos Alunos do Colégio Agrícola de Araquari), cidade vizinha, e financiamento do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), viabilizou o **Projeto Cambira**, com aulas de cooperativismo, processamento da produção e administração rural.

2.8 CAMBIRA OU CÁ EMBIRA? SENTIDOS POSSÍVEIS

A etimologia da palavra ‘Cambira’ possibilita refletir sobre a produção do sentido dicionarizado desse termo. No entanto, tendo em consideração que o sujeito é simbolicamente atravessado por um discurso e, por meio do uso que se faz da língua, a palavra dentro de um determinado campo pode produzir outros efeitos de sentido, dentro de circunstâncias dadas. Ou seja, os efeitos de sentido do produto “Cambira” que por sua vez nomeia o “**Projeto Cambira**” parecem perderem-se, na tentativa de dicionarizar o termo. Em outras palavras, esse sentido outro que dá o nome ao “Cambira” produto, que por sua vez, dá nome ao “**Projeto Cambira**” não aparece nos dicionários.

Se o termo ‘Cambira’ for observado nas várias perspectivas, isto é, na perspectiva etimológica, na perspectiva do produto e finalmente na perspectiva do Projeto, possibilitará um aglomerado de sentidos. Ele segue rizomaticamente²⁴ para inúmeras direções e estabelece relações de uso para constituir seu(s) sentido(s). Fala-se do vocábulo, nesse momento, para expressar a materialidade significativa da língua, mas ao ser historicizado, passa-se a pensá-lo em sua discursividade, ou seja, como, por meio de seu funcionamento, ele produz sentidos.

Inicialmente, no sentido dicionarizado, o dicionário Houaiss²⁵ apresenta o termo como sendo um substantivo feminino de uso regional no Brasil, significando tainha (peixe) seca e salgada. Na tentativa de construir uma etimologia ao termo Ferreira (1986) apresenta-o no Novo Dicionário da Língua Portuguesa²⁶ como sendo de origem tupi “Cambyra”, que significa galho pungente e espinhento. Há outra perspectiva que apresenta o vocábulo como além de ser

²⁴ Rizomaticamente: advérbio de modo do substantivo rizoma. Na formulação de Kastrup (2010), rizoma pode ser entendido como um sistema acentrado, que faz conexões sem obedecer a uma ordem hierárquica ou de filiação, conectando-se por contato, ou antes, por contágio mútuo ou aliança, crescendo por todos os lados e em todas as direções.

²⁵ Fonte: Dicionário Houaiss. Disponível em www.houaiss.uol.com.br, acessado em 04.08.2013.

²⁶ Fonte: FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

de origem tupi ‘Cambyra’, significando galho pungente e espinhento, designaria um cipó existente em grande quantidade na região da cidade de mesmo nome, no período de sua colonização. Mas muitos historiadores tratam do termo como sendo uma espécie de “Tainha”, pertencente à família dos *Mugilidae* e inclui cerca de oitenta espécies, sendo uma delas conhecida pelo nome de ‘Cambira’.

As tentativas de retomar, ou melhor, de reconstruir uma etimologia da palavra ‘Cambira’, remetem a um saber dicionarizado, no entanto, não dão conta de produzir o efeito de sentido do termo tal qual o **Projeto Cambira** o concebe. Com base no que precede, pode-se pensar o processo de formação da palavra ‘Cambira’ e seus vários sentidos possíveis produzidos. Há vários dizeres a respeito desse termo. Um deles remete ao significado da palavra como sendo originária de um cipó muito abundante na região de Cambira, cidade localizada no norte do Paraná. A palavra, para os moradores de Cambira, é de origem indígena, sendo a flor de cipó de cor lilás, perpetuada no brasão municipal. Há informações que o nome tem origem do guarani ‘Cambyr-a’. Por meio do diálogo com os índios da região norte do Paraná, descobriu-se que havia um cipó chamado ‘Cambiráh’, vocábulo esse proveniente do dialeto dos índios que ainda vivem lá.

É importante perceber que há estudos que, na tentativa de reconstruir uma etimologia, ou seja, um significado para se referir ao vocábulo ‘Cambira’, acabam por cristalizar o termo. Ao dicionarizá-lo busca-se dar um aspecto legal ao termo, mas que, no entanto, ele acaba ganhando um sentido específico a partir do uso, isto é, da construção do artefato, desse produto e da culinária pesqueira, em particular.

Essa construção do significado cristalizado é percebida pela análise etimológica do termo. Assim, tem-se: do guarani, ‘Cambyr-a’; do dialeto indígena, ‘Cambiráh’; do tupi, ‘Cambyra’. Todas as fontes remetem à espécie de cipó da região norte do Paraná, ocupada pelos indígenas. Não há historicidade, apenas o saber linguístico é revelado, em nível textual e contextual imediato. A partir do momento que o vocábulo deixe de ser pensado apenas em sua organização linguística, como nos casos precedentes relatados, e passe a ser pensado em sua ordem significante é que se compreende a sua relação com a exterioridade. Para isso é necessário o gesto de interpretação. Para Orlandi ([1996] 2012a), a interpretação está presente em qualquer manifestação da linguagem. Não há como gerar sentidos sem interpretação. O espaço cedido para o gesto de interpretação pelo autor é que irá constituir-lo como autor.

Então, partindo do interdiscurso, ou seja, do já dito que constitui toda a possibilidade de dizer, ou ainda, do conjunto de enunciações já ditas, porém esquecidas e que são irrepresentáveis, é que se situa a sequência desta pesquisa. Desta vez, trata-se de reportagem

no *blog* do **Projeto Cambira**²⁷ em que foi postado um texto a respeito da origem do nome ‘Cambira’, pelo jornalista e escritor Carlos Adauto Vieira. O texto publicado na coluna “curiosidades” relata que o jornalista ao saborear pela primeira vez o prato típico da Cambira indagou o que era, ao que um amigo respondeu “é uma Tainha limpa, salgada e seca ao sol”. Mas, a dúvida ainda pairava “donde o nome ‘Cambira’?” Conta ainda que ao conversar com os pescadores, o jornalista descobriu, ao indagar “como vocês carregavam aquela quantidade enorme de Tainhas secas para as carroças, carros ou, de canoa, pros mercados?” Ao que o pescador respondeu “amarrando de três em três pelos olhos, *cá embira*”.

Esse dizer do pescador a respeito do termo ‘Cambira’ vai ao encontro do texto publicado no jornal “Gazeta do Povo”²⁸, que menciona a Cambira como sendo o nome dado ao prato típico da culinária do litoral de Santa Catarina e do Paraná. Segundo a reportagem, a origem da Cambira está relacionada à chegada dos portugueses no litoral, trazendo especiarias, dentre elas o sal. Há informações ainda relatando que o produto mudou a alimentação caiçara: o peixe, que antes precisava ser consumido rapidamente passou a ser salgado e defumado na “Cambira”, uma espécie de varal feito com um cipó da região, que dá nome ao prato. Pelo relato, percebe-se como o discurso jornalístico tenta apagar os sentidos da cultura brasileira desde a sua origem. O ato de atribuir aos portugueses o mérito de trazer o “sal” para os colonizados, no caso, os indígenas, pode remeter ao sentido de que os colonizadores eram solidários e preocupados com o povo que aqui habitava, na época do “descobrimento” do Brasil. Com isso, a reportagem afirma que os índios puderam conservar seus alimentos devido à colonização: “o produto (no caso o sal) mudou a alimentação caiçara: o peixe, que antes precisava ser consumido rapidamente passou a ser salgado e defumado na Cambira”. Com esses dizeres, outros são apagados. Tenta-se apagar a relação de dominação dos índios pelos portugueses desde a origem. Trata-se do apagamento dos efeitos de sentido produzidos sobremaneira à instituição das relações colonialistas entre os países da Europa e a América Latina, considerada o “novo mundo”. Sobre isso Orlandi (2007) comenta que o índio não fala na história do Brasil, mas “é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos.” (ORLANDI, 2007, p. 57).

Outro efeito de sentido apagado é o fato de os índios já se utilizarem da técnica de salga, que segundo o *blog* do **Projeto Cambira**, “era um processo inteligentemente prático e

²⁷ Fonte: Blog do **Projeto Cambira**. Disponível em <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

²⁸ Fonte: Jornal Gazeta do Povo. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/litoral> “Um prato cheio de história” – Cintia Junges – Especial para Gazeta do Povo. 25.11.2011. Acessado em 23.04.2012.

econômico: faziam reserva do pescado, **o mar os salgava**, ao ponto, com a evaporação, os insetos – as moscas, principalmente – não as infectavam. Eram, então, milhares delas, guardadas até a próxima safra.”²⁹ (grifo nosso).

Para acrescentar, a pescadora D. Anézia, membro integrante do **Projeto Cambira**, explica que o projeto recebeu esse nome porque na época de 1930, devido à guerra mundial, as pessoas mais velhas faziam a estrutura para salgar o peixe e conservá-lo por um período maior de tempo, pois não tinham muita opção para se alimentar. Ela salienta que era feito um buraco no chão, que era preenchido com lenha, para posteriormente ser queimada, e entre a fumaça eram instaladas varetas na areia para pendurar o peixe. A própria estrutura abafava a fumaça, pois, segundo a pescadora, não podia existir fumaça, uma vez que a fumaça denunciava a presença humana para os inimigos. E finaliza afirmando “Então essa época era a época da minha avó. A minha avó morreu com cem anos e ela sempre falava isso para a gente. Então um dia eu até tava comentando que isso a gente traz com a gente. O projeto é novo, mas a Cambira eu trago de berço.”

Atenta-se para o fato que já havia a preocupação de conservar os alimentos. Essa conservação era feita com o auxílio do mar, típica da cultura indígena. O *blog*, apesar de estar marcado também pelo fazer jornalístico, parece ter a preocupação em resgatar a origem da cultura da comunidade pesqueira.

Diante das perspectivas etimológicas apresentadas, parece o saber enciclopédico, por meio da linguagem verbal escrita, ser útil na medida em que ele garante a perenidade da língua e sobretudo, do saber enciclopédico. No entanto, a possibilidade dos sentidos transformarem-se em outros em uma circunstância discursiva, ou seja, a multiplicidade de sentidos parece só ocorrer quando há um gesto de interpretação do autor. Dessa forma, ao enunciar ‘Cá embira’³⁰ o pescador aponta para uma nova possibilidade de sentido em virtude de uma nova palavra que se forma, uma vez que a embira, para os pescadores, trata-se justamente de um corda feita com uma espécie de cipó, a que alguns pescadores denominam simplesmente ‘bira’. Na oralidade, morfologicamente, uma nova palavra é composta, uma vez que justamente por desconhecer a palavra, na pronúncia, a fragmentação ‘Cá embira’ se perde para dar lugar à ‘Cambira’. Observa-se o deslize de sentido do termo, que, historicizado pelo

²⁹ Fonte: Blog do **Projeto Cambira**. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

³⁰ Fonte: Blog do **Projeto Cambira**. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

pescador, não é agora apenas um signo arbitrário tão somente, mas um termo abarcado de um saber regionalizado, que foge à instituição da norma padrão, dita culta.

Seguindo nessa linha de raciocínio, o termo “Cambira” pode ser desmembrado também em “com bira”, que por sua vez pode remeter a um exemplo de sintagma nominal dando ideia de “em companhia de”. Assim, “com bira”, pode lembrar algo amarrado, junto, firme, e não solto, à deriva. Esse sentido, por sua vez, remete ao objetivo do **Projeto Cambira**, de se solidificar, isto é, ser um projeto engajado, unido a uma instituição na qual o legitima.

Disso depreende-se que discursivamente um texto não produz sentidos de forma isolada. Ele dialoga com os outros textos para estabelecer relações de sentido. Assim, o termo ‘embira’ foi dicionarizado como um vocábulo de origem tupi ‘I’mbira’, que significa algo que tenha fibra, ou qualquer fibra vegetal que sirva de matéria-prima para cordoaria, ou ainda uma árvore nativa do Brasil que apresenta essa fibra em sua composição. Porém, o termo ‘embira’ também é encontrado no noticiário da RBS³¹ como sinônimo para ‘lagarta’. Na edição de 09.04.2009 consta a seguinte chamada: “Invasão de Lagartas em Joinville”, seguida da redação: “**embira**, mandorová, manduruvá, taturana ou bicho cabeludo. **O nome pouco importa** para descrever os insetos que apareceram às centenas ontem, em Joinville.” (grifo nosso).

Percebe-se dessa forma, como a língua sofre transformações com o passar do tempo e de acordo com o meio na qual está inserido o sujeito falante. A reportagem, por meio do discurso jornalístico, enfatizou a questão da pouca importância dada ao nome do animal, mas que a importância se devia ao fato da quantidade do referido animal presente em Joinville. Como a língua sempre está sujeita a falhas na ordem do discurso, provocando o equívoco, será que se o nome não tivesse tanta importância, como está estampado na manchete do jornal, haveria a necessidade de justamente constar todos os nomes possíveis dados ao animal? Parece que houve mais um caso de negação. Tenta-se silenciar o termo, mas no momento em que esse silenciamento ocorre, surge um novo sentido.

Já o termo ‘bira’, que alguns pescadores remetem ao cipó empregado para a confecção da corda utilizada para o transporte da ‘Cambira’, aparece dicionarizado como nome dado à bebida alcoólica derivada do malte e da cevada, mais conhecida como cerveja (*beer*, cerveja em inglês, *bibere*, beber em latim e *bewwa*, cevada na língua alemã). Também pode designar o nome popular da lagarta ‘Lonomia Oblíqua’, ou seja, a também conhecida como “taturana, **bira**, ruga ou bicha cabeluda.” (grifo nosso).

Abaixo apresentam-se as imagens da “bira1” (cipó) e da “bira2” (lagarta):

³¹ Fonte: RBS – Rede Brasil Sul de Televisão. Disponível em www.clickrbs.com.br, acessado em 06.05.2013.

Figura 1. **Bira1 – Cipó**



Fonte: Cidade de Cambira. Disponível em www.cambira.pr.br, acessado em 06.05.13.

Figura 2. **Bira2 – Lagarta**



Fonte: Invasão de Lagartas em Joinville. Disponível em www.clickrbs.com.br, acessado em 06.05.13.

As imagens trazem à tona o que a linguagem verbal, seja ela oral ‘Cá embira’ ou escrita ‘Cambira’, não é capaz de abarcar. Há uma semelhança de características físicas entre a corda feita de cipó e a lagarta. Sentidos que são produzidos somente pela materialidade da imagem. Orlandi (2012), afirma que a língua não pode ser pensada sem outras formas de materialidade significativa.

Toda essa exposição de conceitos acerca das palavras ‘bira’ e ‘embira’ serve para mostrar como, em um determinado momento, a escrita institucionaliza os sentidos, constituindo

a linguagem, de forma que ao se pronunciar, o sujeito ativa esses sentidos por meio da memória discursiva, tendo a falsa impressão de que eles sempre estiveram “lá”.

Concluindo, as duas formas, tanto a do discurso da oralidade quanto a do discurso da escrita, são necessárias para a constituição da história. Mas os sentidos somente serão produzidos pelos gestos de interpretação, que denunciam a abertura do simbólico. Há sempre espaço para um novo gesto de interpretação, e com ele, novos sentidos podem emergir.

3 REVISÃO TEÓRICA

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.
Wittgenstein

3.1 PRINCIPAIS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A construção do dispositivo teórico realizou-se com base nos estudos sobre AD propostos por Pêcheux (1969, 1988, 1997 e 2002) e Orlandi (2004, 2008, 2010 e 2012); as tipologias do discurso pedagógico em Orlandi (2011); as questões que envolvem a concepção discursiva acerca da autoria, propostas por Gallo (2001, 2008 e 2011), Orlandi (2010), Pêcheux (2002) e Pfeiffer (1995 e 2014); o estudo da materialidade significativa, em Orlandi (2012) e da imbricação material em Lagazzi (2011); as práticas pedagógicas formuladas por Geraldi (2010) no âmbito da educação; bem como as formulações de Foucault (1987, 2004 e 2012) no que tange as práticas discursivas no binômio saber e poder.

3.2 AS TIPOLOGIAS DISCURSIVAS: TENDÊNCIAS

O discurso pode funcionar de modos distintos, conforme os elementos constitutivos das condições de produção e a relação com o modo de produção de sentidos e os efeitos que esses últimos geram durante a sua constituição. Orlandi ([1983] 2011), ao apresentar um estudo sobre o funcionamento do discurso pedagógico, assim o faz a partir da proposição do modo como operam as tipologias discursivas no âmbito da constituição de qualquer discurso, sendo elas a tipologia constitutiva do discurso lúdico, a do polêmico e a do autoritário; e acrescenta que o critério para a distinção entre os tipos está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas condições de produção do discurso.

Braga (2012) explica que o discurso lúdico ao manifestar-se pela abertura total do sentido abre a possibilidade para o *nonsense*, perdendo o controle, instigando o ‘vale-tudo’. Já o discurso autoritário, que predomina na escola, traz como única explicação do sentido o ‘é porque é’, pautado puramente na repetição parafrástica do discurso da ciência. E finaliza afirmando que o discurso polêmico, ao tratar da abertura controlada do sentido, possibilitaria ao aluno, juntamente com o professor “trabalharem sob gestos de interpretação, ou seja, investirem nos caminhos de sentidos que levam um texto a produzir sentido.” Ou seja, investirem em uma trajetória de sentidos que “levam um texto a produzir certos sentidos e não

outros, e, por conseguinte, trazer para o pedagógico uma perspectiva polissêmica no que tange à circulação do conhecimento.” (BRAGA, 2012, p. 05).

Orlandi (2012b) prefere falar em tendências, ao explicar sobre as tipologias discursivas, no lugar de atribuir um juízo de valor por meio de relações categóricas entre os tipos. Para a autora, o valor vai depender das condições de produção do discurso. Porém, explica ela, propõe-se como um objetivo desejável, dada as características das formações sociais, “instalar-se o discurso polêmico, isto é, aquele próprio a uma sociedade crítica.” (ORLANDI, 2012b, p. 33).

Orlandi ([1983] 2011) apresenta como distinção, o critério da reversibilidade. No discurso de tipologia lúdica, há a reversibilidade total entre os interlocutores. Na relação entre o “eu” e o “tu”, os dois falam sem imposições, assim a relação com o objeto se dá da mesma maneira, provocando a polissemia, que a autora chama de aberta, sendo que “o exagero é o *nonsense*” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 15). Na tipologia polêmica do discurso, a reversibilidade é controlada. Nele há uma tensão entre o “eu” e o “tu”, que produz uma relação tensa com o objeto. Ocorre a tensão entre a paráfrase e a polissemia, a reversibilidade se dá sob condições e abre para a possibilidade de mais de um sentido, sendo que “o exagero é a injúria” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 15). Já no discurso de tipologia autoritária não há possibilidade de reversibilidade (grau tende a zero), o “eu” exerce o papel de dominador do “tu”. O discurso autoritário é o que tende para a paráfrase e nele procura-se conter a reversibilidade e procura-se impor somente um sentido. Assim, ocorre o apagamento do objeto, prevalecendo o dominador, que detém a palavra. E, nesse caso, o exagero é a “ordem no sentido em que se diz *isso é uma ordem*, em que o sujeito passa a instrumento de comando.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 16).

3.3 A CIRCULARIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Ao pesquisar a circularidade do discurso pedagógico, Orlandi ([1983] 2011) afirma que o professor ao apropriar-se do discurso do cientista se confunde com ele (o próprio cientista) sem que fique clara sua voz de mediador. Assim “há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 21). Acrescenta que poderia haver a indagação com relação sobre o que deve ser o aluno e o professor, afirmando que o aluno é:

idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar). É assim que se ‘resolve’ a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e utilidade: a fala do professor informa, e logo, tem interesse e utilidade. O professor *diz que e, logo, sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, que aprendeu. (ORLANDI, [1983] 2011, p. 21)

E assim os conhecimentos vão sendo transmitidos, ano após ano, de professor para aluno, isto é, de cima para baixo, de quem sabe para quem não sabe, supostamente. A direção é única, não há uma produção de conhecimentos por parte dos alunos, em conjunto com os professores. Há apenas a reprodução, ou seja, há apenas a transmissão do saber autenticado pelo discurso científico, abonado pelos editores de livros didáticos e legitimado por uma instituição de ensino reconhecida e aprovada por órgãos competentes na esfera governamental.

Nessa perspectiva, a aula enquanto acontecimento discursivo, de fato, não acontece, porque fica presa aos padrões tradicionais de ensino e ao contexto imediato da sala de aula. Essa dinâmica nega a existência e a importância dos conhecimentos adquiridos e produzidos ao longo da vida do aluno, ou seja, a historicidade, que pode incidir provocando sentidos outros, fazendo com que a aula se torne um acontecimento.

Para Orlandi (2008), “a Escola tem assim que *criar* a cidadania. Ela não reforça algo que já estaria instalado na história oficial.” (ORLANDI, 2008, p. 159). E, para a constituição da cidadania a língua age, reforçando a ideia de acontecimento, uma vez que a língua, na perspectiva da AD, deve ser compreendida não só como estrutura, mas também como acontecimento. Segundo Orlandi ([1983] 2011), para mascarar a quebra das leis de interesse e utilidade, ocorre “a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 18). Nessa perspectiva, há aqueles que apressam o conhecimento por meio da detenção do poder do capital econômico e que sempre vão ter acesso ao conhecimento e há os marginalizados, mascarados pelo discurso pedagógico que, segundo Orlandi ([1983] 2011), a escola em sua função de transmissão de informação acumulada, apresenta:

uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse dos bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. (ORLANDI, [1983] 2011, p. 22).

Dessa forma a circularidade é instalada. Por outro lado, a escola acaba agindo como dissimuladora ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução dessas hierarquias como se estivessem baseadas nos méritos e competências dos alunos e não em relação de forças. Então, pode-se dizer que o sentido não existe sozinho, mas é determinado pelas posições ideológicas inscritas num processo sócio-histórico em que o discurso é produzido.

Nesse sentido, Geraldi (2010) corrobora esse pensamento ao apresentar a preocupação de um processo educativo em que o professor é visto como um sujeito que sabe e transmite o saber produzido por outros, e em que o aluno é tomado como um receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar. Assim, o conhecimento não é algo construído na coletividade, por meio da troca de experiências, que irá garantir um sujeito autônomo e crítico.

Orlandi ([1983] 2011) procura caracterizar o discurso pedagógico como predominantemente autoritário e que circula a partir de uma ideologia sustentada em uma formação discursiva institucional. A instituição escolar está balizada sobre os preceitos aceitos socialmente e age devido à sua garantia de legitimidade por meio de um discurso circular. Segundo a autora a escola é a sede do discurso pedagógico, pois é justamente ao fato de estar vinculado à escola que faz com que o discurso pedagógico se legitime e que ao se garantir, garante também “a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 23).

Interessante notar que Geraldi e Orlandi ao apresentarem estudos sobre o discurso pedagógico, falam de lugares distintos. Geraldi apresenta uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Materna (língua portuguesa) no contexto da Educação Básica (ensino fundamental e médio) baseada no interacionismo linguístico. Já Orlandi, dedica-se ao estudo da constituição teórica e metodológica da AD e seu desenvolvimento, a questão da interpretação e a da relação sujeito/sentido/história/sociedade. Orlandi traz uma contribuição singular no Brasil para o estudo do discurso pedagógico. Porém, importante ressaltar que ambos os autores inscrevem seus trabalhos na ordem do ‘acontecimento’. Podemos dizer que tanto um quanto outro concebem acontecimento aos moldes de Pêcheux ([1983] 2002), em que o acontecimento é a instância da atualização do significante, ou seja, algo que se manifesta na consistência de enunciados em um determinado momento na produção de sentido(s). Assim o sujeito é afetado pela história nesse processo de atribuição de sentido diante uma forma material. Geraldi apresenta a aula como acontecimento na perspectiva das práticas pedagógicas, e Orlandi direciona suas pesquisas para a relação discurso, espaço, acontecimento e processos identitários.

3.4 DISCURSO PEDAGÓGICO: PODER E DISCIPLINA

Há muitos estudos que versam sobre o poder e a disciplina no âmbito educacional, principalmente em sala de aula. Foucault foi um filósofo que dedicou grande parte de seus estudos sobre o tema. Estudou as instituições disciplinares como o presídio, o hospital e a escola. O autor apresenta o poder disciplinar como algo capaz de produzir corpos dóceis, obedientes e úteis para as instituições de poder. Com isso, forma-se uma política coercitiva que visa o trabalho sobre o corpo, uma manipulação de seus elementos, dos gestos, dos comportamentos. Conseqüentemente “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 119). A disciplina cria corpos submissos, aumentando as forças do corpo em termos de utilidade e diminuindo as forças em termos políticos de obediência. A disciplina “dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 119).

Os mecanismos disciplinares funcionam então num sistema de coerção política. A racionalidade moderna tornou assim o homem além de sujeito do conhecimento, seu próprio objeto. Para Foucault ([1975] 1987), a disciplina não está apenas nos alicerces da sociedade, mas nos corpos dos indivíduos. O conhecimento e o poder se reforçam mutuamente. A disciplina distribui, então, adequadamente os indivíduos no espaço para a promoção de uma economia do tempo (de aprendizagem), visando à submissão.³² A instituição da disciplina no espaço escolar é exposta na seguinte passagem:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 126).

³² Ainda hoje o infante já é enquadrado nesses dispositivos de controle desde o período pré-escolar. Um caso exemplar que se pode citar: Em uma das aulas em nível de pós-graduação *stricto sensu* do PPGCL uma aluna precisou levar seu filho de seis anos de idade. Surpreso pelo modo de funcionamento da aula, a criança comenta com a mãe sua satisfação em poder ir ao banheiro sem precisar pedir, e ainda poder entrar e sair da sala à hora que quiser. Em outro episódio, a mesma criança come um biscoito durante a aula e se vê à vontade, inclusive, para oferecê-lo para a professora de sua mãe, chamando a professora pelo apelido.

Atualmente ainda vigoram modelos disciplinares que organizam os indivíduos no espaço, de acordo com seus rendimentos e comportamentos. Um deles é o chamado “espelho de classe”; nele são marcadas as posições ocupadas pelos estudantes, por meio do nome de cada um deles, em uma folha de papel, fixada na parede, pelo professor, sendo que qualquer modificação que se faça necessária somente o professor tem o poder de executá-la. Outro é a separação por índices de aproveitamento escolar em classes distintas de alunos. Assim, os escolares são esquadrihados e controlados a partir de pressuposições de suas capacidades cognitivas e intelectuais, o que por sua vez gera segregação e exclusão daqueles considerados “mais atrasados”.

Outra contribuição para que se estabeleça a disciplina é o controle das atividades, ou seja, saber utilizar adequadamente o tempo, estabelecendo horários rígidos para a realização das atividades, de maneira constante. Segundo Foucault ([1975] 1987), “no começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 128).

De fato, no decorrer da história o discurso pedagógico vem sendo observado como predominantemente autoritário, tendo se caracterizado como um dos aparelhos ideológicos de estado (AIE). Foucault ([1975] 1987) apresenta a escola, ainda, enquanto instituição de ordem e de disciplina, pressupostos esses que são garantidos por meio de vigilância e da punição, poderes esses, por sua vez, destinados a educar o indivíduo para que ele cumpra normas e leis, de acordo com os pressupostos de quem está no poder. É por meio da vigilância que se pode avaliar se as pessoas estão obedecendo aos comandos que lhe são impostos, quando da verificação dos seus discursos e de suas aprendizagens. Já a punição contribui para a correção de pessoas que infringem regras ditadas por quem está no poder. A vigilância e a punição, segundo Foucault ([1975] 1987), podem ser encontradas em várias entidades estatais, como hospitais, prisões e escolas. A disciplina torna o homem um produto do saber e do poder. No âmbito escolar, a disciplina exige um espaço específico para o seu exercício, para que os indivíduos possam ser vigiados e punidos. Foucault ([1975] 1987) salienta que a ordenação por fileiras a partir do século XVIII contribui para definir a divisão dos indivíduos na ordem escolar, assim:

(...) filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 126).

Assim, o aluno é punido por falta de atenção e assiduidade, pelo não cumprimento das tarefas e pela desordem.

O exame também é visto como uma forma de punição, no espaço escolar. A prática do exame reúne técnicas disciplinares como o controle do tempo, a vigilância, a demarcação do espaço ocupado devidamente por cada escolar, contribuindo para classificar, discriminar e corrigir. Enfim, o exame age sutilmente nos corpos dos indivíduos e exerce toda a sua norma. Pela sua sutileza, “o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 156). Acrescenta ainda que “o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 153). Ocorre cada vez mais uma comparação entre cada um com todos, que deve ser avaliada, medida e sancionada.

O exame escolar é então um mecanismo de controle e discriminação no âmbito escolar. É por meio dele que se definem as capacidades de cada aluno, gerando uma divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, ou ainda, entre aqueles que são os melhores e aqueles que são os piores, que são marginalizados e colocados numa posição de inferioridade em relação aos demais.

Nessa ótica Geraldi (2010) apresenta as avaliações de aprendizagem, que no lugar de serem diagnósticos de ações do processo de ensino, ou até mesmo indicações de futuros caminhos para “aprender a ensinar a aprender”, na verdade tornam-se “verificações de fixação de conteúdos e quando o insucesso surge, a culpa é do aluno e não do material com que ele tentou aprender.” (GERALDI, 2010, p. 89).

O conhecimento é passado de forma fragmentada, dividido em disciplinas; conteúdos programáticos são “memorizados”, ano após ano. O bom aluno é aquele que atinge a pontuação máxima em cada uma das disciplinas ofertadas na matriz curricular. A interação entre as disciplinas, a integração entre o conteúdo e o método são marginalizados do espaço

escolar. O aluno aprende para “passar de ano” e não para adquirir conhecimentos que possam ser úteis em sua ascensão pessoal e profissional, ou seja, em modos de incluir-se socialmente.

Nessa perspectiva, a escola, por meio da disciplina, produz um sujeito “dócil” ao sistema capitalista. A disciplina caracteriza-se, assim, como um modo específico de poder, individualizante, presente nas instituições educacionais. A escola tradicional, ao preconizar a disciplina destinada a produzir sujeitos obedientes e submissos, tolhe a liberdade de expressão e a criatividade necessárias para a construção do conhecimento. O conhecimento nesse ponto é tido como algo que deve ser acessível aos alunos e quem deve garantir essa acessibilidade é o professor: aquele que detém o saber para manter sua posição mediante o poder.

Percebe-se que atualmente o sistema educacional se estrutura no modelo disciplinar que vigia o comportamento dos corpos e classifica os indivíduos de acordo com o mérito a eles atribuídos. Toda a dinâmica escolar está voltada para o espaço determinado na sala de aula. Ao aluno compete o papel de ocupar o seu espaço, e agir conforme as normas vigentes, dentro da delimitação que lhe foi imputada. Tradicionalmente, não se tem a visão de um planejamento pedagógico para além do espaço escolar, para além dos limites da sala de aula. Ultrapassar a barreira dos muros escolares e atuar juntamente à comunidade é ação que demanda esforço, boa vontade e labor. Pensar como Foucault, que não esperava mudanças sociais profundas, mas que convidava a criar o novo nas relações presentes, é algo que implica em mudanças individuais, é pensar diferente do que se é agora, mas no presente.

3.5 DISCURSO E “VERDADE” NA EDUCAÇÃO

As marcas da identidade de cada sujeito são presentes no discurso transmitido pela textualidade apresentada. Os efeitos de sentido materializam-se nos textos que surgem em uma sociedade. Assim, a verdade não é mais uma questão de escolha, mas uma forma de administração do sentido produzida por cada sujeito. A construção do sentido vai depender das condições de produção do discurso, principalmente do lugar de onde esse sujeito fala (e/ou ouve) e das marcas de identidade que ele carrega. Quando o sujeito penetra no discurso, penetra em um mundo desconhecido das novas possibilidades de sentido, e, ao mesmo tempo, considerando o discurso do outro, vai reconstruindo a própria identidade enquanto sujeito interpelado “em” pela ideologia. O sujeito administra os sentidos e assume várias identidades, dependendo do lugar em que ele ocupa ao pronunciar(se), uma vez que, dependendo das condições de produção do discurso, ele estará interagindo com diferentes “outros” e assumirá diferentes identidades, ora de pai, filho, médico, professor, etc. A diversidade cultural não pode

ser encarada somente pelo viés da raça, sexo e faixa etária. Os seres humanos são heterogêneos e complexos, constituídos pelo simbólico. É a língua que vai auxiliar na construção da identidade de cada sujeito.

Geraldi (2010) acrescenta que as condições de produção são essenciais para a formulação de discursos possíveis, ressaltando que não basta somente ter o que dizer, mas ter razões para dizer o que se tem para dizer. Assim, há um propósito para o desenvolvimento discursivo. O autor apresenta ainda como produto da prática tecnicista a transmissão de conhecimentos em conteúdos de ensino. Segundo ele, os conhecimentos são hipóteses desenvolvidas para responder a perguntas, já os conteúdos de ensino são transmitidos como verdades. Assim, “o que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade.” (GERALDI, 2010, p. 88).

A noção de verdade é complexa e ao mesmo tempo relativa, sujeita a diversos efeitos de sentidos, assim, pode significar o que é real ou possivelmente real dentro de um sistema de valores. Seguindo nessa ótica, a definição de verdade pode ser encontrada em algumas formas da filosofia da ação, especialmente o pragmatismo. Segundo Abbagnano (2007), o primeiro a formulá-la foi Nietzsche: "verdadeiro em geral significa apenas o que é apropriado à conservação da humanidade. O que me faz parecer quando lhe dou fé não é verdade para mim: é uma relação arbitrária e ilegítima do meu ser com as coisas externas." (NIETZSCHE apud ABBAGNANO, 2007, p. 998).

Foi o pragmatismo que disseminou a noção acima mencionada, pioneiramente por W. James. Esse, porém, identificou utilidade e verdade apenas no âmbito das crenças empiricamente não verificáveis, como por exemplo, as morais e as religiosas. Desse ponto de vista, afirma Abbagnano (2007) “uma proposição, qualquer que seja o campo a que pertença, só é verdadeira pela sua efetiva utilidade, ou seja, por ser útil para estender o conhecimento ou para, por meio deste, estender o domínio do homem sobre a natureza, ou então por ser útil à solidariedade e à ordem do mundo humano.” (ABBAGNANO, 2007, p. 998).

As ações e os desejos humanos condicionam a verdade: qualquer tipo de verdade, inclusive a científica. Portanto, a partir desse ponto de vista não é legítimo recusar-se a crer em doutrinas que tenham condições de exercer alguma ação benéfica na vida do homem só porque elas não são apoiadas por provas racionais suficientes. Ressuscitando as palavras de Protágoras, "o homem é a medida de todas as coisas.”

De forma semelhante a Nietzsche (1944-1990), para Foucault o exercício do poder cria objetos a saber e a verdade tem relação com a vontade de poder. Para Foucault ([1971] 2004), a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e

redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Na sociedade ocorrem procedimentos de exclusão. O mais evidente é o de interdição. Não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, enfim, qualquer um não pode falar de qualquer coisa. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas, mas aquilo por que se luta.

O segundo sistema de exclusão é a separação ou a rejeição. Oposição entre a razão e a loucura. Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância. Durante séculos, na Europa, a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade (uma verdade escondida, a de enxergar o futuro). Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas nunca eram recolhidas nem escutadas. Hoje, a palavra do louco não está mais do outro lado da separação. Ela não é mais nula e não aceita, ao contrário, ela leva o sujeito a buscar um sentido. Mas, a velha separação ainda ocorre. A separação ocorre de outro modo, por meio de instituições que permitem a alguém (médicos, psicanalistas) escutar essa palavra. Assim, “se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 13).

Foucault ([1971] 2004) segue explanando que é arriscado considerar a oposição do verdadeiro e do falso como terceiro sistema de exclusão. Em uma proposição, no interior do discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas, em outra escala, ao levantar a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos da história, é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor). Nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro era o discurso pronunciado conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça; era o discurso que profetizando o futuro, não somente anunciava o que iria passar, mas contribuía para a sua realização. Um século mais tarde, porém, a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio objeto, sua relação e sua referência. O discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder. O sofista é enxotado.

As grandes mutações científicas podem ser lidas como consequências de uma descoberta, assim como podem ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade. Essa vontade de verdade, assim como os demais sistemas de exclusão, defende-se

sobre um suporte institucional: é reforçada por todo um conjunto de práticas como a pedagogia, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios, antigamente, os laboratórios, atualmente. Mas ela é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e até mesmo, atribuído. O sistema penal procurou seus suportes, primeiro, em uma teoria do direito, depois, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade.

Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que Foucault ([1971] 2004) mais falou. Segundo o autor, “o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o poder?” Segue afirmando que o discurso verdadeiro, libertado do desejo e do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade é tal que “a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 20).

Kuhn ([1962] 2006) em sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” defende a ideia de que um paradigma é um conjunto de crenças, técnicas e valores compartilhados por uma comunidade que serve de modo para a abordagem e solução de problemas. Segundo o autor, quando aparecem problemas que divergem totalmente das expectativas, o paradigma vigente enfraquece e uma nova concepção de mundo surge. Kuhn ([1962] 2006) defende que o conceito de verdade científica se relativiza de acordo com o paradigma científico em causa. O avanço de conhecimento científico é uma teoria contrária à de que o conhecimento é produzido mediante um processo de acumulação de informações. A revolução ocorre através de rupturas completas e súbitas de um paradigma para o outro. A escolha entre paradigmas ou teorias científicas consiste, de acordo com Kuhn ([1962] 2006), em aspectos retóricos. Assim, para Kuhn ([1962] 2006), a transferência de aderência de um paradigma para outro é uma experiência de conversão, e para tanto não pode ser forçada, uma vez que “a resistência de toda uma vida, especialmente por parte daqueles cujas carreiras produtivas comprometeu-os com uma tradição mais antiga da ciência normal, não é uma violação dos padrões científicos, mas um índice da própria natureza da pesquisa científica.” (KUHN, [1962] 2006, p. 191).

Já Araújo (2012) apresenta em seus estudos sobre Foucault que “o poder opera por meio de discursos, especialmente os que veiculam e produzem verdade.” (ARAÚJO, 2012, p. 28). Acrescenta ainda que o veículo mais difundido e poderoso da verdade é o discurso científico, uma vez que é pelo discurso científico que a verdade é difundida e valorizada. De

acordo com o autor “ela circula, por exemplo, nos aparelhos de educação ou de informação, que têm um papel social e cultural de peso; essa produção é controlada por aparelhos políticos, econômicos, sociais, como o sistema escolar.” (ARAUJO, 2012, p. 28).

Foucault não desqualifica, com isso, o valor das verdades científicas, mas questiona as políticas de verdade, que fazem com que os sujeitos tentem se apropriar como forma de alcançar poder. Dessa maneira, para Foucault, somos sujeitos éticos em perpétua formação e transformação, e de acordo com o que dizemos, além de termos acesso a verdades, modificamos nosso modo de ser. Dessa forma, Foucault mostra que a verdade é produzida por discursos que carrega poder e saber.

A escola, enquanto instituição que está a serviço da sociedade capitalista, valoriza a cultura das classes dominantes, e legitima o discurso dessas classes como sendo “o verdadeiro”. Dessa maneira, os alunos pertencentes às classes dominadas iniciam a trajetória escolar como estrangeiros à linguagem instituída pela escola. O padrão cultural é outro, e é justamente aquele reconhecido pelas instituições de poder. A linguagem correta passa a ser a ditada pela escola, enquanto os padrões da classe dominada são tidos como “errados” e naturalmente ignorados pela classe dominante. Assim, a marginalização é instaurada, exatamente em um lugar que deveria prezar pelas diferenças e diversidades culturais. É inculcado pelo discurso pedagógico, predominantemente autoritário, que o fracasso escolar é de responsabilidade do aluno por não ter estudado, por não ter se comportado adequadamente e que possui deficiências por não pertencer à classe padrão. Não há espaço para a polissemia na linguagem e o aluno proveniente da classe dominada sofre a discriminação por não estar “no discurso da verdade” do seu tempo e do seu lugar.

Sobre esse aspecto Bourdieu (1989) afirma:

O efeito simbólico exercido pelo discurso científico ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, é inevitável na medida em que os critérios ditos “objectivos”, precisamente os que os doutos conhecem, são utilizados como armas nas lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento: eles designam as características em que pode firmar-se a acção simbólica de mobilização para produzir a unidade real ou a crença na unidade (tanto no seio do próprio grupo como nos outros grupos), que – a prazo, e em particular por intermédio das acções de imposição e de inculcação da identidade legítima (como as que a escola e o exército exercem) – tende a gerar a unidade real. (BOURDIEU, 1989, p. 119).

Foucault ([1969] 2012a) interroga as condições de produção que tornaram possíveis nesses últimos dois mil anos de cultura ocidental, a forma de verdade, ou seja, os diversos modos de surgimento de discursos aceitos como verdadeiros. Para o autor, analisar uma

formação discursiva é pesar o valor de cada um de seus enunciados, que por sua vez não é medido pela verdade que carrega, nem mesmo avaliado por um conteúdo secreto, que estaria “por trás” do discurso, mas que caracteriza o lugar deles, bem como a capacidade de circulação e transformação desses enunciados. O discurso deixa de ser um tesouro inesgotável de onde sempre poderiam surgir novas riquezas, mas aparece como “um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização”. (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 147). Esse bem coloca desde a sua existência a questão do poder, “um bem que é por natureza objeto de luta e de uma luta política.” (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 148).

Foucault ([1979] 2012) movimenta-se no sentido de traçar uma relação mais próxima entre o que constitui verdade e o que constitui poder. O autor, inicialmente, estabelece que não há como conceituar verdade se não houver o conceito de poder. Dessa forma, atribui cinco características à verdade, na sociedade: a) é centrada no discurso científico e nas instituições que a produzem; b) é incitada tanto política quanto economicamente; c) é objeto de difusão, consumo e propagação; d) é produzida e transmitida de forma dominante por aparelhos políticos e econômicos e; e) é objeto de debate político e confronto social (lutas ideológicas).

Com efeito, a verdade vai se constituindo de acordo com o âmbito social de cada grupo, isto é, o que constitui verdade para um grupo não necessariamente poderá ser para outro. Enfim, não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder podem vir a circular entre os enunciados científicos, além de como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global.

Ainda sobre o conceito de verdade, Foucault ([1979] 2012) afirma que o problema não é de simplesmente se realizar a divisão entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa, mas de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 44). Dessa maneira, cada sociedade tem o poder de considerar um enunciado verdadeiro ou falso. Assim, tomando o exemplo da medicina enquanto ciência, afirma que até o final do século XVIII circulava um certo tipo de discurso cujas lentas transformações - cerca de 25 a 30 anos - acabaram por romper não apenas com as proposições verdadeiras que puderam ser formuladas, mas com as maneiras de falar e de ver, com todas as práticas que serviam de suporte para a medicina. Isso não se constitui simplesmente em novas descobertas, mas em um novo regime no discurso. Mas, de acordo com Foucault ([1979] 2012), o mais importante nessas mudanças é que não se tratam de mudanças de conteúdo (refutação de erros antigos, criação de novas verdades), muito menos de uma alteração de forma teórica

(mudanças de paradigmas). Para o autor, o que está em questão é “o que *rege* os enunciados e a forma como eles se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 39). Ao que se acrescenta que a verdade é concebida pelo desenrolar do conjunto de procedimentos que têm a função de estabelecer a produção dos enunciados ou do discurso.

Assim, o autor afirma que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 51). Acrescenta ainda que a verdade é de fato, deste mundo, que ela é produzida nele em virtude de múltiplas coerções, produzindo efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade possui seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”, ou seja, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, isto é, os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados como verdadeiros ou falsos, “a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 52).

Foucault ([1979] 2012) ainda afirma que para ser o detentor do poder, necessariamente, tem-se de possuir o saber, isto é, aquele que possui o saber também é o dono do poder, uma vez que o conhecimento é uma fonte direta de dominação. Com efeito, o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é o fato de que ele não pesa somente como uma força que diz não, mas também pelo fato de ele permear, produzir, induzir ao prazer, formar saber e finalmente produzir discurso. Então o intelectual, para Foucault ([1979] 2012), é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade é ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em uma sociedade. Para Foucault ([1979] 2012), o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades. As relações de poder que constituem o corpo social não podem se dissociar, se constituir nem funcionar sem uma produção, uma circulação e um funcionamento do discurso. Enfim, para Foucault ([1979] 2012) o poder necessita da produção de discursos de verdade.

Como não é possível desvincular verdade e poder, o discurso deve ser analisado em termos de estratégia, em termos de política, de interesse, como meio de luta, uma vez que a constituição do conhecimento e do discurso está baseada em uma relação de forças. Da mesma maneira a verdade não existe fora das relações de poder, já que ela mesma se constitui em uma relação de poder.

Em suma, esse discurso verdadeiro, essas verdades da classe dominante precisam ser veiculadas e mantidas para que, com a circularidade do discurso, as instituições que a

defendem, possam se manter e continuar divulgando suas verdades, essenciais às estruturas e ao funcionamento da sociedade.

3.6 DO ACONTECIMENTO SOCIAL AO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

O termo acontecimento para o senso comum é tratado como algo factual, e pode designar uma ocorrência ou mudança no estado do mundo (ou contexto). Isto é, algo que sucede num determinado ponto do espaço e durante um certo período de tempo, constituindo um caráter pouco comum ou mesmo excepcional. Em geral, qualquer ocorrência pode ser considerada como um acontecimento, mas em um sentido mais estrito, acontecimento sócio-histórico são apenas as ocorrências que “merecem” ficar na história.

Para essa pesquisa, essa perspectiva de acontecimento, em sua empiria, não cabe. Trar-se-á à baila, no entanto, a noção de acontecimento a partir de três principais óticas teóricas: acontecimento social, a partir dos estudos de Geraldi (2010), o acontecimento enunciativo, por meio das pesquisas de Guimarães (2005) e finalmente o acontecimento discursivo, a partir do legado de Pêcheux (1969, 1988 e 2002). Porém outros autores não de ser citados para maior sustentação dessa argumentação.

Inicialmente, partindo da ótica de Geraldi (2010), a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo e fazendo com que os sujeitos sejam sociais, ideológicos e históricos, em processo de constituição contínua. Assim, na obra “A Aula como Acontecimento”, Geraldi (2010) defende a tese de que tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado. Apesar de Geraldi (2010) não estar falando do lugar da teoria da AD, fato esse retratado em seus estudos, que refletem muito ainda a língua como processo de interação, há um certo direcionamento apontando para o acontecimento além do factual, por meio da ideia de produção de conhecimentos em sala de aula, uma vez que ele não visualiza a aula como um mero repasse de conteúdos.

Geraldi (2010) aponta para um caminho possível para o acontecimento em sala de aula. Para o autor, trata-se de “pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos possíveis.” (GERALDI, 2010, p. 98). O autor propõe tomar o acontecimento como o lugar donde vertem as perguntas, de forma que o acontecido possa ser interrogado em sala de aula. Assim, o autor trata do acontecimento em sala de aula como algo que ultrapassa a

relação triádica: o professor, o aluno e o conhecimento, sendo cada um desses elementos, por sua vez, enfatizados de acordo com as propostas pedagógicas das instituições de ensino. Para o autor, o acontecimento tem de ir além do repasse de conteúdos, isto é, as propostas pedagógicas devem ultrapassar a noção de aquisição de conhecimentos prontos, para a produção de conhecimentos, em suas práticas. Nessa ótica, novas articulações entre conhecimentos poderão surgir. Vale lembrar que Geraldi (2010) trabalha com a noção de acontecimento a partir da teoria do discurso de Foucault. Dessa forma, o acontecimento social que Geraldi (2010) estuda tem como ponto de partida o acontecimento discursivo que Foucault trabalha nos textos “A Ordem do Discurso (2004)” e “A Arqueologia do Saber (2012a)”.

Partindo desse pressuposto, Foucault ([1969] 2012a) critica aquelas leituras que procuram os sentidos ocultos, e ao refletir sobre a irrupção dos discursos, denomina essa atividade como descrição dos acontecimentos discursivos. Essa prática discursiva e seus efeitos de sentido surgem como um acontecimento discursivo, definido por Foucault ([1969] 2012a), como “constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um.” (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 32).

Para Foucault ([1969] 2012a), o campo dos acontecimentos discursivos é sempre um conjunto finito e limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: “elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito.” (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 33). E acrescenta que a análise da língua colocaria em questão sob quais regras um enunciado foi construído e que possíveis enunciados semelhantes poderiam ter sido construídos. Mas, segundo ele, para a descrição de acontecimentos do discurso, a questão levantada deve ser outra: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 33). É nesse instante que o discurso surge como acontecimento.

Dentro da perspectiva adotada neste trabalho, o acontecimento em sala de aula está além da reprodução de conhecimentos, ou seja, abre-se espaço para a produção de conhecimentos. Assim a aplicação da compreensão do acontecimento social, embora válida e necessária para a análise das aulas do FIC-PPCO do **Projeto Cambira**, não é suficiente para avaliar se de fato, ocorre o acontecimento discursivo, uma vez que, esse, só poderá ser constatado após a análise do *corpus* proposto. Porém, com esse ponto de partida, o do acontecimento social, desenvolve-se a possibilidade para outro espaço, que afeta sobremaneira a construção da identidade do professor. Essa “identidade”, por sua vez, não está baseada

apenas na redefinição das relações entre professor, alunos e conhecimento, mas ela leva em consideração outras formas de conhecer o mundo. Geraldi (2010) aponta, de forma caricata, a relação tradicional entre o professor e alunos como sendo a de transferência de conteúdos adquiridos na formação inicial da cabeça do professor para a cabeça dos alunos. Nessa dinâmica a cabeça do professor iria se esvaziando para ser novamente recarregada pela formação continuada. Esse modelo de aprendizagem remete ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos, podendo ser representado por “flechas de aprendizagem”³³ (GERALDI, 2010, p. 94) que remeteriam os conhecimentos para o professor e este para os alunos. Para Geraldi (2010), urge a inversão dessas flechas, a partir da identidade profissional do professor, definida pela estrutura global da sociedade, mas também a partir do exercício profissional do professor como força propulsora de transformações. Para que essa inversão ocorra é necessário levar em consideração a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária. Dito de outra maneira, a relação com o vivido, que é a base da aprendizagem, deve inspirar o processo de ensino.

Assim, avançando ainda mais a teoria das flechas de Geraldi (2010), entende-se que a aula pode partir para a possibilidade de além de ser um acontecimento social, também vir a ser um acontecimento discursivo. Mais que inverter as flechas da aprendizagem propostas por Geraldi (2010), urge estender a flecha para além do espaço escolar. Constituir a aula em acontecimento implica em buscar os saberes dispersos ao longo da história, transformar esses saberes em conhecimento, legitimando-os, mas, principalmente, produzir novos saberes, professor e alunos, em conjunto com a comunidade, de forma que esses saberes produzidos possam ser reproduzidos e novamente implicados na produção de novos saberes, agora legitimados pelo discurso pedagógico, esse transformado em tipologia predominantemente polêmica³⁴. O processo ensino-aprendizagem no **Projeto Cambira** avança para outro modo de funcionamento do tipo “Ensino-aprendizagem-ensino”. Em outras palavras, professor e aluno produzem o conhecimento juntos, na inversão das flechas, e em seguida o aluno com o desenvolvimento da autonomia da linguagem, legitimando sua autoria, pode reproduzir esses conhecimentos nas comunidades circunvizinhas, ministrando oficinas de processamento de pescados, e juntamente com a comunidade pode vir a produzir outros modos de conhecimentos que lhes serão significados em seu convívio pessoal e profissional. Com isso, não se pretende provar, com a execução desse trabalho de que toda aula deve ser um acontecimento discursivo,

³³ As “flechas da aprendizagem” é um tema discutido no capítulo 05 dessa tese, na página 155.

³⁴ As tipologias do discurso é um tema que já foi tratado na fundamentação teórica dessa tese, na página 67.

mas que há a possibilidade de se verificar com as condições de produção do **Projeto Cambira**, se essa materialidade específica contribui para instaurar a aula enquanto um acontecimento discursivo.

O acontecimento também poderia ser olhado a partir dos estudos de Guimarães (2002 e 2005). Nesses estudos o autor expõe o acontecimento da ordem da enunciação. A teoria enunciativa contribui para o amadurecimento da questão do acontecimento, inclusive para se traçar um quadro distintivo entre as teorias, essa e a da AD. Porém, nesse trabalho, o foco principal está sendo dado, justamente da passagem do acontecimento social para o acontecimento discursivo, não sendo relevante, assim, expor toda a teoria enunciativa.

A semântica do acontecimento, nos moldes de Guimarães (2005), é uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, isto é, do acontecimento do dizer. Nessa ótica, o sentido de um elemento linguístico tem a ver como este elemento está inserido em uma unidade maior. Guimarães (2005) afirma que há uma passagem do enunciado para o texto, para o acontecimento, que não é segmental, e que estabelece a relação de sentido. Partindo desse pressuposto, a enunciação é tomada como um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua.

Guimarães (2005) segue explanando os elementos decisivos para a conceituação do acontecimento enunciativo:

a língua e o sujeito que se constitui pelo funcionamento da língua na qual enuncia-se algo. Por outro lado, um terceiro elemento decisivo, de meu ponto de vista, na constituição do acontecimento, é sua temporalidade. Um quarto elemento ainda é o real a que o dizer se expõe ao falar dele. Não se trata aqui do contexto, da situação, tal como pensada na pragmática, por exemplo. Trata-se de uma materialidade histórica do real. Ou seja, não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico. (GUIMARAES, 2005, p. 11).

Dessa maneira, pelos estudos da enunciação, o acontecimento não é considerado um fato no tempo. Ou seja, não é um evento novo enquanto diferente de qualquer outro ocorrido antes no tempo. Segundo Guimarães (2005) “o que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade: essa a sua diferença.” (GUIMARAES, 2005, p. 11). Assim, o que ocorre é um agenciamento político da enunciação, em que entre línguas e falantes, os falantes são tomados por agenciamentos enunciativos, configurados de forma política. Sobre isso, Guimarães (2005) relata que:

O Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social. A este lugar social do locutor chamaremos de locutor-x, onde o locutor (com minúscula) sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa (presidente, governador, etc). Assim é preciso distinguir o Locutor do lugar social do locutor, e é só enquanto ele se dá como lugar social (locutor-x) que ele se dá como Locutor. Ou seja, o Locutor é *dispar a si*. Sem esta disparidade não há enunciação. Deste modo, no acontecimento de enunciação há uma disparidade constitutiva do Locutor e do locutor-x, uma disparidade entre o presente do Locutor e a temporalidade do acontecimento. (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Guimarães (1989) apresenta a enunciação enquanto um acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado, não podendo ser ela, um ato individual do sujeito, não sendo assim, não repetível. Assim, ele afirma “o repetível está na enunciação porque ela se dá no interior de uma formação discursiva. Mas no acontecimento enunciativo se expõe ou pode-se expor o repetível ao novo.” (GUIMARÃES, 1989, p. 79).

Marques (2000) acrescenta ainda que:

Perspectivar a língua a partir da enunciação é, em primeiro lugar, considerar uma nova atitude em linguística que assinala, como disse Benveniste, o regresso do homem à linguagem, não de uma forma externa, como o faz, por exemplo, Jakobson, que na construção do modelo dos factores de comunicação deixa o emissor e o receptor ‘fora’ da língua, ainda concebida como código, mas como elemento fundamental, como usuário, que condiciona a organização e funcionamento da própria língua/código. Tal atitude põe em causa a homogeneidade da língua, pedra angular de todas as teorias estruturalistas e gerativistas, revoluciona a linguística por dentro, logo a partir da concepção da ‘língua’ como objecto de análise. (MARQUES, 2000, p. 66).

Guimarães ([1995] 2002) redefine o campo da enunciação e traz, para o acontecimento, a questão da temporalidade, onde o autor diz que o sujeito não é a origem do tempo da linguagem, mas o sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento. Sobre a temporalidade do acontecimento, o autor argumenta ainda que ela constitui o presente e abre o lugar dos sentidos, e um passado, mas um passado de memorização de enunciações, isso quer dizer que esse passado acontece como parte de uma nova temporalização, projetando em si mesmo um futuro, sem a qual não há sentido, não há acontecimento, nem enunciação.

Com efeito, o acontecimento discursivo diferencia-se do acontecimento social e do acontecimento enunciativo. Conforme Maldidier & Ghilhaumou ([1994] 2010), o acontecimento discursivo não está relacionado como os acontecimentos históricos ou jornalísticos, a um referente, uma vez que o acontecimento discursivo “não se confunde nem com a notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento construído pelo historiador. Ele é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado.” (MALDIDIER & GUILHAUMOU, [1994] 2010, p. 164).

Partindo desse pressuposto, o acontecimento discursivo pressupõe a relação entre o cruzamento de dizeres, que provocam rupturas no processo. A análise dos efeitos de ruptura, nesse aspecto, tem sido estudada por Zoppi-Fontana (1997), buscando com isso compreender a possibilidade de novos espaços de significação do sujeito. Zoppi-Fontana (2009) aponta que a caracterização do discurso como acontecimento, desenvolvida por Pêcheux, faz pensar o seu potencial efeito desestruturador-desregularizador. Essa perspectiva abre para se pensar o discurso como acontecimento na sua contingência constitutiva, ou seja, um “vir-a-ser-consumado que poderia não ter sido ou que poderia vir-a-ser-outro ou vir-a-não-ser.” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 133). Porém para que isso ocorra é necessário pensar que:

o encontro é fortuito, é fruto do acaso, é puro acontecimento, é contingência, porém, para que haja um mundo, alerta-nos Althusser, é necessário que o encontro dure o suficiente para que os átomos que colidem entre si grudem, isto é, para que se dê liga, que haja “**pega**”, para que um mundo venha a existir. (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 136, grifo nosso).

Percebe-se por meio dessa passagem, que não é no acontecimento histórico, nem no empírico, tampouco no enunciativo que instaura-se a “pega”, nos termos de Althusser. Mas, segundo Zoppi-Fontana (2009), para que o encontro possa possibilitar o nascimento de um mundo, é necessário que esse encontro dure, isto é:

que não seja um “breve encontro”, mas um encontro durável, que se torna, então, a base de qualquer realidade, de qualquer necessidade, de qualquer Sentido e de qualquer razão [...] Podemos dizer isto de outra maneira. O mundo pode ser chamado o fato consumado, no qual, uma vez consumado o fato, se instaura o reino da Razão, do Sentido, da Necessidade e da Finalidade. (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 136).

De acordo com Zoppi-Fontana (2009) o encontro é da ordem do acaso, a duração, isto é, a pega, não o é. A própria duração não se reduz ao encontro, ela já é determinada pela liga, pega, aglutinação, e por esse motivo ela é afetada por relações de poder, assim como pelo funcionamento das instituições e pelas contradições, que conformam toda formação social. Ou seja, “não se nega as diversas ordens de determinação que surgem como efeito dos processos históricos, mas se subsume sua necessidade à contingência de sua origem.” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 140).

Zoppi-Fontana (2009) afirma ainda que interpretar o acontecimento como encontro pode nos levar a considerar que antes do encontro só há matéria abstrata no vazio, e que é a partir da duração do encontro que essa matéria abstrata se organiza em elementos de uma estrutura, em que a necessidade é efeito da duração, do fato consumado de um mundo.

Acrescenta também que, segundo Althusser é necessário avançar ainda mais, e considerar que o sentido não se instaura por puro efeito do desvio imprevisto e esporádico de uma trajetória, mas pela duração desse desvio (sua recorrência), que permite que algum sentido “pegue”, mesmo que provisório. (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 137).

Dessa maneira, tratar a aula enquanto acontecimento discursivo implica uma transgressão dos moldes pré-estabelecidos pela pedagogia vigente e pelas políticas públicas de ensino. A transgressão, nesse caso, não é uma maneira de corrigir todos os entraves de algo cristalizado ou anarquizar uma forma normalizada, mas de desconstruir maneiras engessadas de fomentar a reflexão, e, por conseguinte, de pensar a aula enquanto um acontecimento.

Para isso é necessário levar em consideração alguns estudos já realizados sobre o discurso. Pêcheux ([1983] 2002), ao tratar do tema “O Discurso, Estrutura ou Acontecimento”, abre para a possibilidade de se pensar o discurso não apenas como a união de um significante a um significado em uma materialidade dada, como pensava a linguística saussureana (essa ainda implicando na língua vista de forma sincrônica), mas como materialidade significante compreendida em materialidade historicamente constituída. Para tanto, Pêcheux ([1983] 2002) propõe para o enunciado “*on a gagné*” o entrecruzamento de três eixos possíveis na AD: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre a descrição e a interpretação. Anuncia, assim, que o enunciado executado por Mitterrand, no ato eleitoral para presidente da França, remete à produção de diversas significações, de acordo com as condições de produção de sentido, por cada um dos que ouviram o enunciado. A produção de sentido remete à memória discursiva constitutiva do acontecimento, e leva em consideração a inserção política de cada um dos eleitores.

Coracini (2007), baseada nos estudos de Pêcheux ([1983] 2002), alega que se tomados pelo ângulo da mídia, os resultados da eleição podem assumir a unicidade lógica, marcada pela frase completa, ou no mínimo, sem as lacunas deixadas pelo pronome “on” (indeterminado, que pode substituir qualquer pessoa do verbo), assim como pela ausência de um objeto direto (Mitterrand ganhou as eleições). No entanto, a mesma estrutura sintática e lexical ganha sentidos distintos sendo encarada como resultado de um universo logicamente estabilizado, ou atravessada por um conjunto de equívocos, que recobrem o domínio da linguagem. É isso que pode ser empreendido desse enunciado, assumindo o ponto de partida do acontecimento ou da estrutura ou da interpretação.

Levando em consideração todos esses pressupostos, percebe-se que há uma possibilidade, por meio desse estudo, de colocar em prática um dos ensinamentos de Pêcheux, notado por Maldidier ([1990] 2003), de que o discurso não é jamais um objeto primeiro ou

empírico, mas é “o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito.” (MALDIDIER, [1990] 2003, p. 15).

A constituição de um discurso, “efeito de sentidos entre interlocutores”, nos termos de Pêcheux, leva em consideração as posições ocupadas pelo sujeito do discurso, essas, determinadas pelas condições históricas e ideológicas. Um discurso não existe de forma completamente isolada, isto é, ele constrói relações com outros discursos, nos domínios do saber. Para Brandão (2013), baseada nos estudos de Foucault ([1969] 2012a), um componente fundamental em que a AD opera é a questão da formação ideológica, que se caracteriza como “o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta.” (BRANDÃO, 2013, p. 06). Uma formação ideológica pode compreender várias formações discursivas, essas últimas entendidas como “um conjunto de enunciados ou textos marcados por certas características comuns em relação à linguagem usada ou aos temas discutidos ou às posições ideológicas.” (BRANDÃO, 2013, p. 06). Para Foucault ([1969] 2012a), uma formação discursiva se estabelece a partir de regularidades que definem as condições de existência e de desaparecimento de certos enunciados:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 47).

Para Pêcheux o sentido “se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.” (PÊCHEUX, 1997, p. 161). As proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra, ou seja, elas não dependem exclusivamente da compreensão de significados isolados em palavras ou expressões. Acrescenta-se aqui que, se assim fosse, a língua constituir-se-ia em um amontoado de significados desconexos, impossibilitando a sua compreensão.

É importante notar que a formação discursiva está sendo entendida como aquilo que, em uma formação ideológica dada, ou seja, “a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.” (PÊCHEUX, 1997, p. 160). As palavras ou proposições implicam em um sentido dependendo da formação discursiva na qual são produzidas. Dessa maneira, os sujeitos são

constituídos pela língua atravessada pela história e interpelados pelas formações discursivas que, na linguagem, vão representar as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Para Orlandi ([2006] 2010), a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito. Entende-se assim, que a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível, do que pode e o que deve ser dito, definindo conjuntos de enunciados possíveis, a partir de um lugar determinado, como também instaura o lugar do não dizível, o que não pode e não deve ser dito, mas que, às vezes, é dito, uma vez que a língua está sujeita à falha e ao equívoco, e conseqüentemente, a novas possibilidades. Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado pelos sujeitos. Sobre isso ressalta Marques (2000) que “se a pluralidade de leituras é inquestionável, também o é o facto de não ser possível qualquer leitura.” (MARQUES, 2000, p. 73). Assim, o homem se assujeita à falha, ao jogo, e também à regra, ao saber, ao confronto do mundo e da linguagem na história. Nessa tensão, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. Assim, o sujeito é descentrado, histórico e constituído pelo simbólico.

Uma questão amplamente trabalhada no domínio da AD de orientação francesa, sobretudo, por Pêcheux (1938-1983), a partir dos anos 80, foi o acontecimento discursivo. Para tanto, Pêcheux tomou como objeto a análise do discurso político. Nesse trabalho deslocar-se-á o acontecimento para a ordem do discurso pedagógico, dispositivo a ser analisado.

Tratar o acontecimento discursivo, na ótica de Pêcheux ([1983] 2002), é pensar por um lado o discurso como uma materialidade igualmente constituída por uma estrutura e por um acontecimento, e, por outro lado, que a estrutura discursiva se dá na instabilidade produzida pela tensão entre a descrição e a interpretação no interior da AD. O acontecimento é apresentado então como “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória.” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 17).

De acordo com as condições de produção de cada discurso, todo enunciado está suscetível a tornar-se outro, deslocando-se de seu sentido para derivar para outro(s) sentido(s) possível(is). Sobre isso Pêcheux ([1983] 2002) afirma que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 53). É nesse lugar que a AD age, abrindo para os vários gestos de interpretação possíveis em um discurso. Pêcheux ([1983] 2002) acrescenta ao tratar a discursividade como estrutura ou acontecimento (ou como o batimento entre os dois) que “só por sua existência todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes de trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de

identificação.” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 56). Cada discurso constitui simultaneamente um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço, uma vez que:

não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação. (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 57, grifo do autor).

O destino teórico da AD se concretiza na busca de construir a análise e nele são envolvidos a língua, os sujeitos e a história, nos termos de Pêcheux. Há o diálogo constante com a Linguística, por meio da relação entre Saussure, Marx e Freud. Já o projeto Foucauldiano também se relaciona com teorias distintas, nesse caso, estabelece o diálogo entre Nietzsche, Freud e Marx. Enquanto Pêcheux estabelece uma forte relação com a Linguística, Foucault encaminha-se para problemáticas com a História e a Filosofia. A afirmação de conceitos como descontinuidade e ruptura estão na base da proposta de Foucault para a AD. Para Foucault ([1971] 2004), é preciso renunciar a temas como continuidade e linearidade do discurso, e acolhê-lo com sua irrupção de acontecimentos na dispersão temporal.

Nos estudos de Gregolin (2005), sobre Pêcheux e Foucault, é apontado que Pêcheux reserva um lugar especial ao trabalho de Foucault (Arqueologia do Saber – 1969) que ao tratar de forma explícita o “documento textual como um monumento (vestígio discursivo em uma história, um nó singular em uma rede), propõe a análise das discursividades e permitiu a construção teórica da intertextualidade e, de maneira mais geral, do interdiscurso.” (GREGOLIN, 2005, p. 107).

O acontecimento discursivo vai se configurando então como uma atividade interventiva que provoca deslocamentos na constituição subjetiva dos sujeitos em relação uns com os outros e com a linguagem. A linguagem marca, dessa forma, toda a trajetória do sujeito que se constitui historicamente, pela língua, fazendo com que os sentidos possam vir a se tornar outros.

Pensar a aula enquanto um acontecimento discursivo implica em várias mudanças de atitude no processo pedagógico e conseqüentemente no funcionamento de seu discurso. Primeiramente urge desconstruir o caráter predominantemente autoritário das práticas pedagógicas que vem a fortalecer um discurso pedagógico cristalizado ao longo dos séculos. Em seguida é necessário pensar em uma operacionalização, promovendo também uma abertura para novos discursos polissêmicos, nos moldes de Orlandi ([1983] 2011). Com as mudanças nas práticas pedagógicas, essas poderão fazer com que a aula gere sentido na vida de cada um

dos estudantes, contribuindo para evidenciar o vivido e buscar os saberes adquiridos ao longo da vida, a deriva durante a vida escolar.

3.7 O SUJEITO DA/NA AD: FORMA-SUJEITO E POSIÇÃO-SUJEITO

Na AD muito tem se trabalhado a materialidade da história e da língua. Porém, dentro das condições de produção do discurso há de se pensar também a materialidade do sujeito. Há de se afirmar a sua não transparência, fazendo intervir fatores como a ideologia e o inconsciente. Para entender o que é o sujeito na AD, há a necessidade de referenciar o materialismo histórico para o qual os modos de produção da vida social vão condicionar o conjunto dos processos da vida social e política. Para tanto, alguns conceitos-chave de alguns termos são necessários para entender como o sujeito é concebido dentro da teoria da AD. Termos como forma-sujeito, posição-sujeito, função-autor e efeito-autor não de ser explanados nesse momento. É necessário lembrar também alguns conceitos da AD que servirão de embasamento teórico para essa análise, como interdiscurso, intradiscurso, formação discursiva e formação ideológica.

Assim, para Pêcheux ([1969] 1997) o interdiscurso é o “todo complexo com dominante das formações discursivas”. [PÊCHEUX, [1969] 1997, p.162)]. O interdiscurso está imbricado no complexo das formações ideológicas, que toda formação discursiva dissimula, dando a ilusão de transparência do sentido que nela se forma. É assim, o lugar onde se constituem os objetos do saber, ou seja, os enunciados, e corresponde a “*ça parle*”, quer dizer, algo fala em outro lugar, independentemente, sob o complexo das formações ideológicas. Orlandi (1998) contribui assinalando que o interdiscurso é “o já dito que sustenta toda a possibilidade mesma de dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar.” (ORLANDI, 1998, p. 09). Para que as palavras façam sentido é preciso que elas já tenham sentido. O interdiscurso determina o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre tudo o que já foi dito anteriormente. O interdiscurso é constituído, dessa forma, de todo o dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva.

Do interdiscurso advém o conceito de intradiscurso, como sendo o fio do discurso do falante, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo. No intradiscurso, os sujeitos quando dominados por uma formação discursiva dada se reconhecem entre si. Orlandi ([2006] 2010) segue refletindo sobre essa questão, enunciando que há uma relação necessária entre o

interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, entre o “já dito” e o “que se está dizendo”. Em outras palavras a constituição (o interdiscurso) determina a formulação (o intradiscurso), pois só há maneira de dizer (formular) colocando-se na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). E nesse jogo os sentidos se constituem.

Já as formações discursivas remetem ao conjunto de enunciados que são marcados por mesmas regularidades. Uma formação discursiva, na ótica de Orlandi (1998), se define pela relação que estabelece com a formação ideológica. Dessa maneira, a formação discursiva “define o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado.” (ORLANDI, 1998, p. 90). Isso implica que “um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido.” (ORLANDI, 1998, p. 90). Um último conceito que merece destaque é o de formação ideológica. Esta é constituída, segundo Orlandi (1998), por um “complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito.” (ORLANDI, 1998, p. 90).

Levando em consideração esses conceitos e primeiramente, para entender quem é o sujeito da/na AD, urge compreender o termo forma-sujeito. Orlandi ([2006] 2010) busca em estudos de Althusser (1973), para explicitar que o termo “forma-sujeito” pode ser entendido como uma “forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.” (ORLANDI, [2006] 2010, p. 18).

Observando as propriedades discursivas da forma-sujeito tem-se a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Essa forma de assujeitamento resulta que um indivíduo afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. Assim, a forma-sujeito resultante dessa interpelação é uma forma-sujeito histórica que possui uma materialidade. Nesse momento é preciso re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem, um dos pontos fortes da AD, pensando a partir da perspectiva discursiva de Orlandi ([2006] 2010):

Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-o no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (ORLANDI, [2006] 2010, p. 45).

Sendo assim, a ideologia é a base para a constituição do sujeito e conseqüentemente, dos sentidos. Pêcheux mostra que a característica da ideologia é justamente a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento. Daí a necessidade de se pensar em uma teoria materialista do discurso, ou seja, uma teoria não subjetivista da subjetividade, para que se trabalhe o efeito de evidencia dos sujeitos e dos sentidos.

Nos estudos de Pêcheux ([1975] 1988), percebe-se a inclusão para o interior da Linguística, reflexões sobre as teorias do Marxismo e da Psicanálise, que rompe com o pensamento da linguagem como instrumento de comunicação, alicerces da Linguística Estrutural que vigorou fortemente nos anos 60. O ideológico e o inconsciente, para Pêcheux, são elementos constitutivos do discurso e conseqüentemente, de todo sujeito. Assim, partindo-se da ideia de Pêcheux ([1975] 1988), que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 213), obtém-se que a forma-sujeito do discurso, para Pêcheux, é resultante do processo de incorporação, e, simultaneamente, de dissimulação, pela qual o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui, absorvendo o interdiscurso no intradiscurso, de onde resulta a identidade imaginária do sujeito, e assim, os efeitos de intersubjetividade nos quais o sujeito se reconhece em um outro sujeito. A intersubjetividade, na perspectiva da AD, refere-se ao modo como os sujeitos estão inscritos em um determinado espaço sociocultural em que se dá a produção de sentidos pela ação e interação dos interlocutores. Essa noção difere da subjetividade, que corresponde ao modo como cada sujeito percebe e compreende seu eu.

As posições-sujeito, a partir das quais Pêcheux ([1975] 1988) propõe descrever os efeitos de sentido e os movimentos de identificação subjetiva produzidos na prática discursiva, “não são como um sujeito, mas como forma-sujeito: como um espaço ideologicamente marcado para a interpretação.” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 143).

Orlandi ([1990] 2010a) contribui nesse sentido, acrescentando que não se deve ter uma concepção intemporal, a-histórica e biológica da subjetividade, reduzindo o homem ao ser natural, mas “é preciso procurar compreendê-la através de sua historicidade.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 50). Assim, pode-se compreender a ambigüidade da noção de sujeito que “se determina o que diz, no entanto, é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 50).

Pêcheux ([1975] 1988) salienta ainda que não se pode conceber o sujeito como origem de si, dada a “interpelação em” pela ideologia, resultando em uma forma-sujeito histórica. Essa forma-sujeito vai sofrer a individualização pelo Estado, resultando em um

indivíduo não mais bio e psico, mas social. O indivíduo então vai se distinguindo de indivíduos de outras eras históricas, porque, segundo Orlandi ([2006] 2010), “as formas-sujeito históricas que resultam da interpelação do indivíduo em sujeito diferem em sua constituição histórica, no complexo das formações ideológicas.” (ORLANDI, [2006] 2010, p. 19). Assim, para Orlandi (2008), o sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta, no caso da contemporaneidade, do capitalismo, ou seja, um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder como sujeito jurídico (de direitos e deveres) diante do Estado e dos homens. Porém Orlandi (2008) afirma que “o que fica de fora quando se pensa o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito.” (ORLANDI, 2008, p. 107). Orlandi (2008) conclui que o modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia difere do modo de interpelação do sujeito medieval. Na era medieval, a interpelação ocorria de fora para dentro, e era de ordem religiosa, já no sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação. Com efeito, para Orlandi (2008):

o sujeito moderno – capitalista é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinante (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. (ORLANDI, 2008, p. 104).

Partindo dos conceitos sobre a forma-sujeito, considera-se que o sujeito ocupa uma posição no espaço social, assim sendo, produz um discurso determinado por um lugar e tempo historicamente determinados, que contribui para situar-se em relação aos discursos do outro.

Fernandes (2007) reitera o sujeito como sendo “constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem.” (FERNANDES, 2007, p. 45).

Nessa interpelação, os sujeitos participam na construção dos significados na sociedade, produzindo sentido para o discurso do qual são integrantes. Orlandi ([1996] 2012a) argumenta a esse respeito que “ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim sobre sua (do sujeito) direção.” (ORLANDI, [1996] 2012a, p. 22). Dessa forma, o discurso só vai fazer sentido ao tomar como ponto de partida os gestos de interpretação feitos a partir da posição de cada sujeito, construídos pela estrutura da ideologia. Assim, para Orlandi ([1990] 2010a):

Nesse sentido é que os sujeitos são intercambiáveis. Quando falo a partir da posição de ‘mãe’, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. **Podemos até dizer que não é a mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo na posição de professora, de atriz, etc.** (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 49, grifo nosso.).

Assim sendo, também Foucault ([1969] 2012a) salienta que um único indivíduo pode ocupar de forma alternada, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. Vale ressaltar que o modo como o sujeito ocupa um lugar, enquanto uma posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz, não lhe é acessível, ou seja, ele não possui um acesso direto à exterioridade que o constitui.

3.8 A ASSUNÇÃO DA AUTORIA: FUNÇÃO-AUTOR E EFEITO-AUTOR

A autoria é por assim dizer, a função que é mais afetada pelo contato com o social e pelas coerções, sendo submetida às regras das instituições e aos procedimentos disciplinares. Para Foucault, o princípio da autoria não vale para qualquer discurso. Foucault ([1971] 2004), no texto “A Ordem do Discurso”, apresenta o autor como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 26). Nessa ótica, o autor passa a ser responsável pelo texto que produz, e passa a ter direito sobre sua escrita, passando o texto a ser compreendido como propriedade intelectual. Porém, Foucault ([1971] 2004) inaugura a noção de função-autor em detrimento da categoria autor, que, para ele remete a uma função de classificação. A função-autor passa a ser atributo de uma forma de existência, circulação e funcionamento de certos discursos dentro de uma sociedade.

A partir de Foucault ([1971] 2004), mas de forma díspar, Orlandi ([2006] 2010) sugere a passagem da noção de sujeito a de autor, ou seja, embora o texto possa não apresentar um autor de forma específica, sempre se imputa a ele uma autoria. Propõe que a noção de sujeito recobre um lugar e não uma forma de subjetividade, isto é, uma posição discursiva, e que a noção de autor é uma função da noção de sujeito. Enquanto que para Foucault a noção de autor refere-se apenas a formulação original, Orlandi amplia a noção para o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito. Dessa forma, para a AD a função-autor não é limitada ao quadro de produtores originais da linguagem, mas se realiza a cada momento em que o sujeito se

apresenta na origem do dizer, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Orlandi ([1996] 2012a) acrescenta que o autor é responsável pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar na sua origem. Sobre isso Pfeiffer (1995) ressalta que:

Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação (a possibilidade do gesto interpretativo que vem do outro – virtual). Ao mesmo tempo, ele precisa necessariamente estar em relação (inserido no) com o Outro – o interdiscurso. Neste, a memória do dizer está em funcionamento, movimentando a teia de relação das diversas formações discursivas existentes: os “sentidos outros” em confluência. (PFEIFFER, 1995, p. 76).

Da mesma forma que o sujeito, a função-autor é afetada pela história. Dessa maneira, estabelece-se uma relação entre o sujeito/autor e o discurso/texto, assim como entre unidade e dispersão. Para Orlandi (2012b) “podemos mesmo dizer que é a passagem da dispersão do sujeito (em suas diferentes posições) para a identidade do autor e da dispersão dos textos para a unidade do discurso que podemos apreender a constituição da ilusão da autonomia (e unicidade) do sujeito.” (ORLANDI, 2012b, p. 94). Assim sendo, é por meio da relação do sujeito com o texto, e deste com o discurso, bem como a inserção do discurso em uma determinada formação discursiva que vai produzir a impressão de unidade, de transparência, de completude do seu dizer. O “*autor*” consegue formular no interior do formulável e, é no batimento entre interioridade e exterioridade que o sujeito constrói sua identidade como autor. A esse processo Orlandi ([1990] 2010a) nomeia “assunção da autoria”, e acrescenta que o autor é o sujeito que, ao dominar certos mecanismos discursivos, “representa pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 76).

Para Gallo (1995), a função-autor é concretizada ao se dar o fecho a um texto, isto é:

A assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo texto. Esse fecho, apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”; “transparente” o que é “ambíguo”. (GALLO, 1995, p. 58).

A função-autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos em uma sociedade, não sendo possível a discussão sobre autoria estar desvinculada da memória coletiva de uma sociedade.

Na compreensão de Lagazzi ([2006] 2010), “talvez poucos conquistem o ‘nome de autor’, para voltar às palavras de Foucault, e certamente pouquíssimos serão considerados ‘fundadores de discursividades’, mas a responsabilidade da autoria vale, muito mais, pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem.” (LAGAZZI, [2006] 2010, p. 93). De acordo com Lagazzi ([2006] 2010), a partir dos estudos de Gallo (2001), o texto não é caracterizado somente como texto da ordem escrita, composto por palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria “no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem... Sem indistinguir as diferentes materialidades, é importante considerar que elas compõem conjuntos que se colocam sob a demanda da textualização.” (LAGAZZI, [2006] 2010, p. 99). Pode-se acrescentar a materialidade significativa da linguagem oral, produzida pelas pescadoras do **Projeto Cambira**. Daí a importância de perceber a materialidade da língua no processo histórico. Para Orlandi (2012), devemos, em uma leitura discursiva, ou seja, que envolva o sujeito, a linguagem e a história, em seus processos de produção, “expor nosso olhar leitor à opacidade da linguagem. Isso quer dizer que a linguagem tem sua materialidade, tem seu funcionamento baseado na relação estrutura/acontecimento.” (ORLANDI, 2012, p. 151).

Na perspectiva da AD, além da função-autor outro conceito há de ser levado em consideração ao se trabalhar a questão da assunção da autoria. É o que Gallo (2001) denomina efeito-autor, ou seja, “efeito de sentido produzido por essa ‘nova’ posição-sujeito que surge do confronto de ordens diferentes de discurso.” (GALLO, 2001, p. 03). Assim, Gallo (2001) parte da noção de acontecimento discursivo, proposta por Pêcheux ([1983] 2002), uma vez que “a noção de acontecimento discursivo dá conta do momento da constituição do sujeito, sem priorizar os aspectos enunciativos aí envolvidos.” (GALLO, 2001, p. 03). De acordo com a autora, a prioridade vai recair sobre aspectos discursivos, ou seja, entre posições de sujeito em formações discursivas. Nesses estudos o efeito-autor é caracterizado como sendo “o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante.” (GALLO, 2001, p. 03).

Conclui-se, acerca da autoria, que o autor é função das posições que o sujeito assume ao se inscrever por meio da língua, em diferentes discursividades.

Dadas essas considerações acerca do construto teórico, adentra-se no próximo capítulo na explanação sobre as condições de produção do curso de FIC-PPCO, ofertado pelo IFC-Araquari, por meio do **Projeto Cambira**.

4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM PROCESSAMENTO DE PESCADOS E COOPERATIVISMO: ANÁLISE DO PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO E DAS APOSTILAS

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Todo discurso é resultado de certas condições de produção. Partindo dessa concepção, o objetivo deste estudo é desenvolver uma forma de conhecimento sobre as condições de produção que envolvem o processo de formação – ensino e aprendizagem - da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul, em Santa Catarina, no que tange ao curso de Formação Inicial e Continuada em Processamento de Pescados e Cooperativismo (doravante FIC-PPCO), ofertado pelo Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari* (IFC-Araquari).

Pêcheux ([1969] 1997), ao estudar o conceito de “condições de produção”, assim as define:

[...] enunciaremos, a título de proposição geral, que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos **condições de produção** do discurso. (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 78, grifo do autor.)

Assim, para o estudo das condições de produção do **Projeto Cambira**, há de se pensar a materialidade significante constituída nas condições de produção do curso FIC-PPCO. Para Lagazzi (2011), a materialidade significante não se reduz à língua, mas abarca também outras possibilidades de manifestação simbólica. Orlandi (2012) acrescenta que “a materialidade específica do discurso é a língua.” (ORLANDI, 2012, p. 214). Porém, vale ressaltar a palavra “específica”, não “exclusiva”, apontando para a existência de outras formas de manifestação da linguagem que podem constituir a materialidade significante. Percebe-se então, que não é o contexto imediato que vai agir para que a materialidade discursiva se manifeste, mas as condições históricas, ou seja, os sentidos em sua historicidade. Dessa forma, a materialidade significante, tomada em sua historicidade, ultrapassando os limites das noções de contexto, é que vai compreender a materialidade discursiva.

De acordo com Kress (1997), o foco apenas na linguagem verbal não parece ser suficiente se o interesse dos estudos é no discurso. Outros modos de linguagem estão se tornando cada vez mais significativos como formas de representação do que foram num passado mais recente. O som, por exemplo, seja na forma de trilha sonora, ou música, é um deles. Até mesmo o movimento corporal é cada vez mais usado como modo de representação, ou ainda, uma breve olhada em um vídeo de rock contemporâneo pode vir a ilustrar isso claramente.

Pêcheux (2011) apresenta o termo “materialidade discursiva” como sendo o nível de existência sócio-histórica, que não se refere nem a língua, nem a literatura, nem as “mentalidades” da época, mas que “remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada.” (PÊCHEUX, 2011, p. 152).

Na tentativa de refinar essas colocações, e seguindo os procedimentos da AD, o raciocínio que segue é embasado na análise do *corpus* que servirá para ilustrar as condições de produção que originaram o **Projeto Cambira**, ou seja, em um sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo constitui-se de uma análise do Plano Pedagógico do Curso FIC-PPCO, bem como das apostilas que serviram de orientação para a concretização do curso, apresentadas a partir da sua textualização. Assim, importante observar como o sujeito se significa na posição em que ocupa. Dito de outro modo, como, a partir de suas condições, o sujeito estabelece a relação do mundo constituída em sua discursividade. Isso implica na observação de que todo texto tem sua materialidade, e a partir dela ele pode ser analisado de modo que se compreenda o seu funcionamento. Partindo dessa ótica, a AD traz como unidade o texto, não como artefato para a análise do conteúdo (o que o autor quis dizer?), mas como o texto se organiza em sua discursividade em relação a sua materialidade. Dito de outra maneira: é porque um texto tem sua materialidade que ele pode ser analisado, que se pode abarcar a compreensão do seu funcionamento na produção de sentidos.

Marques (2000) acrescenta que:

Os termos de texto e discurso disputam a denominação deste novo objecto de análise, sem que se chegue a uma opção que satisfaça todos os investigadores. Se uns usam os termos indiferenciadamente, outros há que optam ora pelo primeiro ora pelo segundo, aduzindo argumentos que não logram o consenso, ainda que, a considerar os dois conceitos, o discurso se caracterize por duas dimensões fundamentais: a natureza empírica, como unidade de uso, concreta, e a natureza dinâmica, como lugar de construção do sentido. (MARQUES, 2000, p. 57).

Um ponto a ser levado em consideração é a importância da noção discursiva de recorte, ressaltando-se a diferença entre segmentar uma frase e recortar um texto, este concebido como uma unidade marcada pelo caráter de sua incompletude que para Orlandi (1984), é “uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva.” (ORLANDI, 1984, p. 14). Porém, o entendimento da noção de recorte é melhor compreendido ao atentar-se para o que Orlandi (1984) aponta a respeito da incompletude da linguagem e da polissemia. Sobre a questão da incompletude é interessante notar o que a autora expõe, ao discutir o problema do tópico num diálogo: “...com essa ideia de incompletude apaga-se, em relação a turnos, o limite que separa o meu dizer e o do outro.” (ORLANDI, 1984, p. 16). Ou seja, o que o sujeito diz não está completo, uma vez que parte do sentido está no que o outro diz e vice-versa. Outro aspecto a ser considerado é a compreensão da noção de polissemia. Para Orlandi (1984), a polissemia é “o processo que, na linguagem, permite a criatividade. É a atestação da relação entre o homem e o mundo.” (ORLANDI, 1984, p. 11). Dessa forma, tomando-se a multiplicidade, faz-se necessário considerar esta relação entre o homem e o mundo, que é uma relação que passa pelo outro, no momento da interlocução. Assim, compreende-se a necessidade de se substituir a noção de segmento pela noção de recorte. O gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando-se compreender as relações significativas entre elementos significantes.

O presente estudo não será pautado pelo texto na sua completude, ou seja, na exploração extensiva do texto inteiro. Assim, utilizar-se-ão recortes que serão levados em consideração como mostras significativas de marcas da discursividade que permeiam a textualidade em análise. Conforme Braga (2013), a partir dos recortes que trazemos de nosso *corpus*:

marcamos como uma unidade discursiva representa fragmentos correlacionados à linguagem e à situação na produção de enunciados. Nesse sentido, a unidade discursiva, representada por fragmentos da situação discursiva é ilustrativa do princípio segundo o qual agem certos tipos de discursos, segundo a configuração das condições de produção, marcados pela história e pela língua. Ou seja, os discursos que atuam na consolidação da enunciação e dos enunciados ali proferidos não se perdem, e o recorte remete à ideia dos efeitos de sentido dos dizeres e não à mera reprodução de informação, marcando, desse modo, o tenso embate entre a paráfrase e a polissemia. (BRAGA, 2013, no prelo).

Assim, a pesquisa é norteada pelo seguinte recorte: apresentar, na formulação dos discursos possíveis, a forma de materialização discursiva das aulas do **Projeto Cambira**, bem

como as possibilidades de efeitos de sentido que se textualizam nas aulas e seus desdobramentos enquanto acontecimento discursivo.

Essa análise, ao produzir uma forma de conhecimento sobre as condições de produção do curso FIC-PPCO, realizado por meio do **Projeto Cambira**, objetiva apresentar as materialidades significantes, produzindo novas materialidades discursivas no decorrer do curso. O conhecimento produzido neste trabalho visa dar à escola uma sustentação sobre as bases histórico-discursivas consistentes e contribuir para trabalhar as noções mais próximas das determinações dos aprendizes, fugindo daquelas noções imaginadas pelas propostas pedagógicas tradicionais.

Para alcançar o objetivo proposto, fez-se necessário a descrição seguida da análise do *corpus* destacado para a pesquisa. O material consiste no Plano Pedagógico do curso de FIC-PPCO, em um conjunto composto por três apostilas utilizadas para as aulas teóricas e para as atividades de pesquisa pelo método da pedagogia da alternância, pedagogia essa já explicitada no decorrer do segundo capítulo (item 2.6.2), bem como uma apostila de atividades práticas para uso no Laboratório de Pescados do IFC-Araquari. Este estudo norteia-se também nos estudos de Foucault (1995), acerca da resistência, e a partir dessa concepção, busca-se esboçar uma proposta de compreensão que está sendo chamada de resistência constitutiva³⁵ e verificar a sua presença nas condições de produção do **Projeto Cambira**.

4.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

A escola tradicional existente, nos termos de Geraldi (2010), é vista como um lugar em que se ensina e um lugar em que se aprende, tendo para isso a necessidade de um objeto, ou seja, um conhecimento. Essa relação é apontada pelo autor como uma relação triádica, ou seja, uma relação entre o professor, o aluno e os conhecimentos. Geraldi (2010) acrescenta que cada proposta pedagógica apontada no passado ou no presente, “define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três pólos.” (GERALDI, 2010, p. 82).

Essa relação triádica é desconstruída, dando lugar a novas práticas pedagógicas no estabelecimento dos instrumentos metodológicos utilizados no planejamento das aulas do FIC-PPCO. O referido curso foi planejado com base na pedagogia da alternância, que é caracterizada como uma metodologia que consiste em distribuir o tempo de formação do jovem em períodos

³⁵ A resistência constitutiva será tratada no item 4.6.3 desse capítulo.

de vivência na escola, mas também na família. É a alternância que administra a estrutura escolar e busca conciliar a escola e a vida dos educandos, permitindo a eles o convívio com os seus familiares. O objetivo é aprofundar teoricamente os saberes adquiridos ao longo da vida, assim como desenvolver o conhecimento produzido no curso. A escola não é um fator impeditivo do convívio com os seus semelhantes, pelo contrário, por meio da pedagogia da alternância, a escola garante o não desligamento do jovem com os familiares.

Para tanto, o primeiro instrumento utilizado é o Plano de Estudo (PE), que consiste em uma pesquisa sobre um tema da vida real. Aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais são levados em consideração na pesquisa. O tema é escolhido previamente pelos alunos e monitores. É a partir do PE que as disciplinas vão se desenvolvendo no âmbito escolar, ou seja, o projeto pedagógico é desenvolvido a partir da realidade dos alunos, proveniente do meio no qual eles estão inseridos, isto é, o meio pesqueiro. O PE, após desenvolvido, é apresentado em atividade posterior, denominada “Colocação em Comum”. A socialização é feita por meio de debate. Nesse momento são expostos os problemas, as dificuldades dos pescadores e o levantamento de possíveis soluções que surjam no grupo. Essa atividade abre para a possibilidade o deslocamento em direção ao acontecimento discursivo.

Outro instrumento utilizado na pedagogia da alternância é o “Caderno de Realidade” (CR), que consiste em um espaço em que o estudante registra suas reflexões, os estudos e aprofundamentos das aulas. Esse material é interessante e útil na medida em que nele registram-se além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, também as experiências educativas e formativas, ocorridas no curso, levando-se em consideração as aulas práticas e as atividades no campo, além de ser um instrumento de pesquisa para toda a família.

Dentre os instrumentos metodológicos, está incluída também a visita ou viagem de estudos. Essas saídas de campo têm como objetivo, a partir da vivência com realidades diferenciadas, levar o educando a confrontar o conhecimento, tanto dele quanto da família, com o conhecimento dos outros sobre o PE em questão.

A visita às famílias dos pescadores é outro instrumento utilizado pela pedagogia da alternância, adotado no curso. Dessa vez, a visita ocorre pelos monitores às famílias dos pescadores, com o intuito de conhecer a realidade dos estudantes e o meio no qual eles vivem. Serve também como instrumento para aprofundar os conhecimentos no que tange a problemas de ordem socioeconômica e as influências sobre os outros jovens da comunidade, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem. A escola também objetiva acompanhar as atividades do PE, CR, leituras e atividades práticas dos estudantes.

Quanto à avaliação dentro dessa metodologia, essa ocorre de maneira contínua. Avaliam-se todos os atores da formação, o processo e a participação no desenvolvimento de todos os instrumentos de aprendizagem. Assim, o estudante é avaliado em todas as atividades, pelos professores e pelos colegas de equipe. O grupo também é avaliado (alunos, professores, monitores, funcionários) no início e no final de cada sessão, para visualizar possibilidades de melhoria, por meio da atividade de colocação em comum, em que todos têm direito a fala, e por meio dela, apontam possíveis falhas no processo e fazem sugestões de melhorias para o grupo. Ocorrem também as assembleias, que contribuem para a avaliação de todo o projeto. Dessa forma, a avaliação é tratada no processo de ensino e aprendizagem de uma forma democrática, buscando-se com isso, contribuir de fato na preparação de um diagnóstico de aprendizagem. Bem diferente dos moldes de uma instituição que obedece à hierarquia e implanta o exame como um instrumento de poder, apontados por Foucault (1987), quando revela que o exame constitui os centros dos processos que formam o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber.

No desenvolvimento do curso é planejada também a participação de um tutor, ou seja, um professor responsável por um grupo de estudantes para acompanhar de forma personalizada as atividades de pesquisa e experiências dos educandos no meio socioprofissional. Os alunos têm oportunidade de manter conversas individuais com o tutor, para o esclarecimento de dúvidas.

Finalmente o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um instrumento utilizado para concretizar as pesquisas do PE e visa estabelecer uma direção para a vida do educando, podendo-se ser aplicado na comunidade ou fora dela.

Interessante observar que apesar de se levar em consideração o discurso predominantemente oral das pescadoras já no planejamento das atividades do curso, o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso FIC-PPCO parece apontar para a necessidade de se buscar a perenidade da linguagem e conseqüentemente do curso, por meio do registro escrito. Necessidade essa refletida, além do Projeto do Curso, na elaboração das apostilas que serviram de orientação para o desenvolvimento do referido curso.

Seja para garantir a perenidade da cultura da comunidade de pesca local, pelo apontamento da história da Cambira, bem como da história de cada pescadora (registrada por meio de uma das atividades propostas em sala de aula) a escrita se justifica e se mantém no discurso pedagógico. Outra necessidade da elaboração escrita é apontada pela garantia de permanência das receitas produzidas em aula pelas pescadoras e que poderão perdurar para os descendentes da comunidade pesqueira. Aponta-se também, por meio do Plano de Curso, da

necessidade de se manter a instituição que propiciou o registro formal e a legitimação da cultura das pescadoras da comunidade de Balneário Barra do Sul. O Projeto de Curso parece apontar também para a garantia da perenidade da cultura da comunidade pesqueira, ao elaborar o registro das técnicas que envolvem o saber pesqueiro, bem como a manutenção das receitas a base do pescado. Ao disseminar a cultura da comunidade pesqueira e ao atribuir a técnica ao saber artesanal, a instituição escolar, no caso de caráter científico e tecnológico, mantém-se, mas abre um espaço, dentro das possibilidades do **Projeto Cambira**, para pensar um novo, por meio de atividades que de fato possam fazer sentido na vida da comunidade pesqueira, no fazer pesqueiro.

O texto do Projeto de Curso, formatado no gênero documento induz mais uma vez o caráter de seriedade que deve aparecer como uma característica do discurso tecnicista e científico. A exigência legal que embasa a elaboração do Projeto de Curso, com a descrição de todas as leis, decretos, resoluções e pareceres é prova disso. Porém, o material já apresenta a preocupação com as experiências de vida e temas de interesse da comunidade pesqueira, por meio das atividades próprias da culinária pesqueira. O enfoque da cozinha pesqueira parece encaminhar a possibilidade de, no decorrer das aulas, ocorrer a troca de experiências entre professor e alunos, e alunos entre si. Até mesmo os objetivos específicos, expressos no Projeto de Curso, apontam para o caráter diferenciado das práticas pedagógicas exercidas durante as aulas nessa turma de formação inicial e continuada. Há algumas palavras-chave que demonstram a preocupação com a formação humanitária e não exclusivamente tecnicista, como por exemplo, as palavras “qualidade de vida”, “autonomia econômica e política”, “conscientizar”, “responsabilidades ambientais” e “cooperativismo”.

Diante dessas colocações de ordem teórica, justifica-se a apresentação do Plano Pedagógico do Curso FIC-PPCO como constituição das condições de produção do discurso arrolado no **Projeto Cambira**.

4.3 O PLANO PEDAGÓGICO DO FIC-PPCO

Na ótica da AD, o sentido é constituído sempre levando em conta as condições de produção, que, segundo Orlandi (2008), compreendem os sujeitos e a situação. Essa última pode ser pensada no estrito (circunstâncias da enunciação, o aqui e agora do dizer e o contexto imediato), tendo em vista o conceito de enunciação formulado por Benveniste (1970), para quem enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor, e enquanto acontecimento

de linguagem, se faz pelo funcionamento da língua, mas o sentido também pode compreender, no sentido lato, o contexto sócio-histórico ideológico.

Assim, ao verificar a organização do Plano Pedagógico do curso FIC-PPCO, percebe-se a preocupação da instituição em apresentar a aula levando em consideração o sentido estrito, ou seja, a própria sala de aula e as circunstâncias da enunciação do âmbito escolar, incluindo o professor e os alunos. Porém, também são observadas as condições de produção no sentido lato, isto é, as condições sócio-histórico ideológicas.

Para compreender o processo de formação do FIC-PPCO há de se levar em conta que o modo de funcionamento do discurso não se limita apenas à materialidade linguística, já que nele deve ser considerado um exterior constitutivo e necessário para a formulação e circulação dos sentidos e para a constituição do sujeito, lembrando que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo.

Levando em consideração esse pressuposto, o curso de FIC-PPCO foi projetado e colocado em prática. Inicialmente o curso foi planejado pensando-se como público alvo as mulheres pescadoras da colônia de pesca de Balneário Barra do Sul. A decisão de atender apenas ao público feminino justificou-se inicialmente, pelo fato de as mulheres daquela comunidade já desenvolverem atividades relacionadas à pesca, como o descascamento de camarões para posterior comercialização, porém sem qualificação profissional na área. Assim, as cascas dos camarões eram inutilizadas, gerando lixo para o meio ambiente. O **Projeto Cambira** apresentou-se nesse momento, como uma possibilidade de, por meio da técnica, apresentar soluções rentáveis para a comunidade pesqueira, benéficas para o meio ambiente. Utilizando-se o mesmo exemplo, das cascas de camarão, essas, após as aulas no FIC-PPCO, passaram a ser utilizadas como ração animal. Mas, durante o desenvolvimento do curso, o conhecimento produzido pelas pescadoras em conjunto com a equipe docente do IFC-Araquari e com os profissionais da EPAGRI, afetou toda a comunidade, que passou a conviver com o sujeito (pescadoras) modificado pelo processo de escolarização.

4.4 TEMAS GERADORES

Uma concepção metodológica voltada para a formação inicial e continuada, principalmente a rural, alicerçada em uma organização curricular integradora pode possibilitar uma reestruturação no tempo e no espaço educativo. A pedagogia da alternância, metodologia essa utilizada na organização curricular do curso de FIC-PPCO, parece potencializar esse processo de formação, uma vez que no planejamento pedagógico são contemplados temas

geradores que trazem questões da vida da comunidade pesqueira, contribuindo para que os pescadores entendam e atuem sobre quem eles são, sobre o que pensam, o que falam e como agem.

É importante observar que o Projeto de Curso de FIC-PPCO, ao apresentar como instrumento metodológico a pedagogia da alternância, leva em consideração que o aluno terá pelo menos um dia de aula presencial (teórica ou prática) e os dias restantes da semana terá para efetuar as pesquisas exigidas para cada tema tratado em cada alternância, ao longo do curso. Sendo assim, os temas contemplados são: “*o jovem e a pedagogia da alternância: comunidade pesqueira*”; “*saúde e segurança do trabalho na atividade pesqueira*”; “*agregação de valor na atividade pesqueira*”; “*boas práticas de fabricação*”; “*conservação, congelamento e armazenamento*”; “*embalagens*”; “*manipulação de peixes*”; “*manipulação de camarões*”; “*elaboração de produtos*”; “*aproveitamento de resíduos e subprodutos*”; “*tratamento de resíduos e efluentes*”; “*legislação*”; “*cooperativismo e associativismo*”; “*empreendedorismo e gestão de negócios*”; bem como “*mercado (‘marketing’)*”. Todos os temas apresentados são pertinentes ao fazer pesqueiro e à convivência comunitária do grupo de pesca. Interessante notar que com o método da alternância, além da sala de aula, as aulas ocorrem também fora da escola, e dentro da comunidade pesqueira. Dessa maneira, o cotidiano, a família, o tempo, o espaço comunitário são fatores que influenciam na produção do conhecimento e contribuem para a aprendizagem.

Para Alves ([2001] 2008), a educação deve ser vista como um caminho e como um percurso. Assim, o caminho segregado das experiências de vida de quem o percorre é apenas “uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida.” (ALVES, [2001] 2008, p. 10). Ao que se acrescenta, somente por meio do estudo do discurso pode-se abarcar a exterioridade da língua, permitindo assim que os olhares se voltem de fora para dentro, mas também de dentro para fora, indissociavelmente. E nessa ação, histórias são construídas, sujeitos se historicizam.

Sabe-se do papel social da escola e os profissionais que nela atuam se esforçam para que o conhecimento seja fomentado. Porém, elas são tecidas por programas de ensino, burocraticamente formulados por uma maneira quase engessada. O **Projeto Cambira**, ao apresentar um Projeto de Curso voltado para temas geradores leva em consideração o conhecimento crescendo a partir das experiências da comunidade pesqueira.

O Plano de Curso do **Projeto Cambira** foi elaborado pensando-se também na convivência diária entre os membros de uma mesma comunidade e no aprendizado em conjunto que esse grupo pode adquirir. Em outras palavras, a aprendizagem tem que fazer sentido para

os alunos. É justamente isso que o curso de FIC-PPCO busca executar, por meio dos temas geradores, isto é, uma formação que seja voltada à realidade dos alunos e que produza saberes, técnicos ou não, que possam ser somados aos saberes adquiridos ao longo da vida. É o relacionamento diário, a convivência mútua, também na escola, que abre espaço para o novo e para a aquisição de novos saberes. Não que todo o conhecimento adquirido tenha que perpassar os programas curriculares. O que se entende aqui é que para além dos programas escolares, os estudantes têm conhecimentos que também devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. É importante lembrar que o encantamento que os seres humanos têm em aprender pode estar estritamente ligado ao interesse que neles é despertado sobre determinado assunto. Assim, há o que a comunidade pesqueira já faz no seu cotidiano e há aquilo que ela não sabe, mas que a convivência com o outro pode contribuir para que ela aprenda.

Nessa ótica, há os saberes que a comunidade pesqueira já domina no fazer diário, mas há ainda “as coisas a saber³⁶”, que ela ainda desconhece e por consequência disso, não aplica no seu dia-a-dia. Com efeito, o que ainda não é executado é que pode abrir para a possibilidade do novo. Em outras palavras, aquilo que, nessa convivência entre as pescadoras, tanto na comunidade pesqueira, quanto no âmbito escolar, com seus pares, com aqueles que partilham do mesmo ambiente, pode ser trocado em forma de experiências.

Partindo dessa linha de raciocínio, pergunta-se para que se aprende aquilo que se aprende na escola? Qual é a origem do estatuto da legitimidade da aprendizagem que ocorre em sala de aula? Será que sempre se ensinou dessa maneira é uma resposta apropriada? Existe um dizer recorrente no âmbito pedagógico de que a escola toma o sujeito como alguém com grau zero de conhecimento e que deve frequentar os bancos escolares para receber o saber legitimado e então transformar-se em alguém que sabe, somente após o contato com o professor.

Porém, o **Projeto Cambira** expõe uma proposta que, ao apresentar os temas geradores, leva em consideração os saberes das pescadoras. Os temas abordados não são alheios à realidade do aluno, ou seja, não desconsideram o aluno, ao contrário, enaltecem o conhecimento da comunidade envolvida. Assim, o material pedagógico é pensado a partir do sujeito que aprenderá um tema de seu interesse, o que pressupõe um processo de inscrição e em efeito de deriva do funcionamento autoritário do discurso, para um efeito, pelo menos polêmico,

³⁶ Termo formulado por Pêcheux (1990) na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento* que se refere a “(...) descrições de situações, de sintomas e de atos associados às ameaças multiformes de um real do qual ‘ninguém pode ignorar a lei’”. Ou seja, um já-lá interdiscursivo: conhecimentos gerais, situações, ações, personagens e comportamentos que podem ser seguidos ou devem ser evitados, que visam homogeneizar o mundo.

uma vez que continua sendo um material pedagógico. O tema já é constituinte do sujeito que frequentará a sala de aula.

4.5 AS APOSTILAS DO CURSO DE FIC-PPCO³⁷

O desenvolvimento das apostilas do curso de FIC-PPCO visa atender aos objetivos do curso proposto por meio da constituição do material com conteúdo específico. Também por meio do desenvolvimento de uma metodologia própria, a pedagogia da alternância, de forma diferenciada do ensino tradicional em sala de aula, como já referenciada neste estudo.

O fazer pedagógico ao buscar a superação da separação entre teoria e prática parece apontar para uma possibilidade de instauração da polissemia nas práticas pedagógicas. Para tanto, o fazer pedagógico no âmbito do **Projeto Cambira**, ao planejar um curso de formação inicial e continuada embasado em um material voltado para a comunidade pesqueira, busca vincular a teoria à prática na produção de conhecimentos.

Com efeito, durante o planejamento das atividades do curso de FIC-PPCO foram formuladas três apostilas voltadas especificamente para conteúdos teóricos a serem aplicados em sala de aula, além de uma apostila contendo atividades de ordem prática para produção de conhecimentos na cozinha experimental do IFC-Araquari, também denominada Laboratório de Processamento de Pescados, vinculada ao departamento de Aquicultura. As atividades propostas nas apostilas teóricas foram elaboradas de forma conjunta, isto é, por meio da reunião dos professores da área propedêutica com os professores da área técnica. Já a apostila para as aulas práticas foi desenvolvida a partir das receitas fornecidas pela própria comunidade pesqueira, porém com a contribuição da ciência e da tecnologia do IFC-Araquari. Dessa forma, após o planejamento, as aulas ocorreram em conjunto, alunos e professores ocupando um mesmo espaço escolar, com expectativas e disponibilidade para o diálogo. Nesse curso, o sujeito vai se constituindo na atribuição do significado ao conhecimento coletivamente produzido. Um único espaço partilhado por todos, estudantes nas diversas faixas etárias (25 a 60 anos) e professores cooperando em conjunto. Em um projeto como esse, as aulas não são apenas a soma de atividades e de professores e alunos justapostos. A metodologia requer um processo de mudança dos moldes de ensino cristalizados, assim como um novo modo de pensar a aula, podendo criar possibilidades para um acontecimento social e discursivo.

³⁷ FIC-PPCO: Formação Inicial e Continuada em Processamento de Pescados e Cooperativismo.

4.6 A ANÁLISE DAS APOSTILAS DAS AULAS TEÓRICAS

4.6.1 Primeiras aproximações

Considerando mais uma vez a afirmação de Pêcheux (1969), que o discurso é produção de sentidos entre interlocutores, uma vez que as relações de linguagem são relações entre sujeitos, o discurso deve ser entendido como uma prática discursiva heterogênea, formada por um conjunto de enunciados de diferentes formações discursivas.

A AD é uma teoria que busca compreender a produção social dos sentidos, realizada pelos sujeitos, interpelados pela ideologia, por meio da materialidade da linguagem. As identidades sociais só podem ser construídas dentro do discurso, pois acontecem a partir da interação entre interlocutores que se dizem ao pronunciar algo. Dessa maneira, as pessoas passam da condição de indivíduo para sujeito, que para Orlandi ([1990] 2010a), “esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 46). Porém, o sujeito é desde sempre interpelado pela ideologia, o que resta é justamente a ilusão da existência desse indivíduo bio-psico no processo.

Para a AD, o que importa ao analisar o funcionamento discursivo, são as representações feitas pelo homem por meio de práticas discursivas, levando em conta os efeitos de sentido. Dessa forma, a língua é observada em seu funcionamento e em relação a sua exterioridade, porém ela é concebida por meio da concretização de diferentes posições ideológicas e não é tida simplesmente como uma ferramenta de comunicação. Para Geraldi ([1991] 1997), o outro deve ser a medida, ou seja, é pensando no outro que se produz o texto. E a inscrição do outro no texto não ocorre somente no processo de produção de sentidos no gesto de leitura, mas o “o outro se insere na produção, como condição necessária para que o texto exista.” (GERALDI, [1991] 1997, p. 102). Nessa perspectiva, já no desenvolvimento do material didático, o interlocutor foi levado em consideração, uma vez que as experiências de vida da comunidade pesqueira já estão sendo trazidas para a sala de aula, antes mesmo das próprias pescadoras, por intermédio dos temas geradores desenvolvidos nas apostilas, confeccionadas previamente às aulas. Ou seja, os temas geradores buscaram aproximar o saber pesqueiro às técnicas de pesca e manipulação, as técnicas de comercialização do pescado e o desenvolvimento cooperativo, buscando com isso, o desenvolvimento da comunidade local, além da valorização da comunidade pesqueira.

4.6.2 A análise da capa

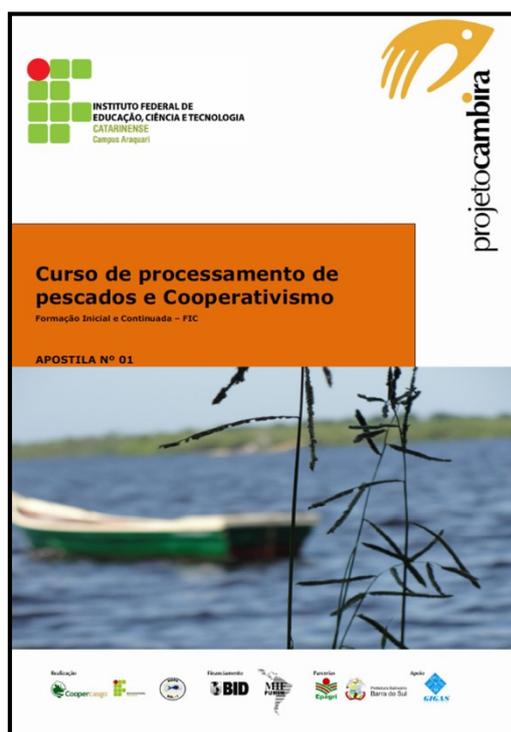
Considerando o fato de que cada discurso é heterogeneamente constituído, ou seja, cada discurso é atravessado por outros discursos (interdiscurso), pela memória discursiva, por outros dizeres anteriores, pelos “já-ditos”, e que vão constituindo os sujeitos ideologicamente, formula-se a hipótese de que é possível identificar, por intermédio das apostilas do curso de FIC-PPCO, vozes provenientes de outros discursos. Além do discurso pedagógico, há vozes ecoando do discurso científico e tecnológico, político e econômico, religioso, médico, publicitário e artístico. Discursos atrelados a outros discursos, imbricados em uma materialidade, em um encadeamento sem início nem fim, que contribuem para a materialização do discurso didático-pedagógico.

Esses discursos que se inter-relacionam, entrecruzam-se e que se imbricam em suas materialidades é objeto de estudo de Authier-Revuz (1990). A autora distingue os seguintes tipos de heterogeneidade: a *heterogeneidade mostrada*, subdividida em marcada e não marcada, que traz indícios da presença do outro na cadeia discursiva, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso de maneira explícita; e a *heterogeneidade constitutiva*. A heterogeneidade mostrada pode ser marcada na materialidade linguística, por exemplo, o discurso direto, as palavras entre aspas, a glosa, enquanto que a heterogeneidade não-marcada é da ordem do discurso sem visibilidade, como o discurso indireto livre e a ironia. Já a heterogeneidade constitutiva é da ordem do implícito, permanece no interdiscurso.

Segundo Gallo (2001), a heterogeneidade constitutiva acontece no nível do inconsciente, em que o sujeito esquece o que determina os sentidos do seu dizer, remetendo ao esquecimento número um de Pêcheux. Já a heterogeneidade mostrada é uma maneira de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva, na forma da denegação. Porém, para Gallo (2001) interessa refletir sobre os limites enunciativos e a dimensão mais propriamente discursiva da heterogeneidade, apontando-a como sendo permanente, sem ser denegada pelo sujeito. Assim “o sujeito conta com ela para fazer sentido. Ou seja, o sentido se faz nela.” (GALLO, 2001, p. 02). A autora acrescenta ainda a noção de pré-construído, como sendo os sentidos pré-existentes que estão na sustentação do atual sentido, sobre o qual o texto é construído. Assim, o sujeito ao se valer do pré-construído (que se circunscreve na região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso) não precisa circunscrever uma parte de seu discurso e mostrar como sua, o que, segundo a autora, constituiria a denegação dessa alteridade. Ao contrário, o sujeito “não a denega, porque ele aí se identifica e o seu dizer se faz contando, justamente, com os limites e a unidade desse discurso.”

Nesse sentido, observa-se a heterogeneidade marcada já na capa da apostila, em que aparece o discurso publicitário por meio da logomarca do **Projeto Cambira**. A logomarca é algo presente em muitas das manifestações simbólicas do **Projeto Cambira**, desde as apostilas, o Plano Pedagógico de Curso, o *blog* do projeto³⁸, além dos rótulos constantes nos produtos comercializados na cooperativa do IFC-Araquari.

Figura 3. **Capa da Apostila 01**



Fonte: <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Ao mesmo tempo em que a logomarca³⁹ presente na capa da apostila identifica o projeto, uma vez que possui um nome e uma imagem relacionada à pesca, conduz também para a construção de outros sentidos possíveis. Tanto a logomarca, quanto a imagem principal da capa: um barco à deriva no mar, sem pescador e sem condutor remetem aos sentidos atualizados pelo discurso político econômico. É pungente a presença do sistema capitalista que abarca o projeto. Explicando melhor, o sujeito é preterido ao objeto, ou seja, enaltece-se os sentidos de produção e consumo, em detrimento dos valores humanos. Por que não aparecem seres humanos na capa da apostila? Ou melhor, pescadores ou estudantes? Por que é valorizada a marca, o artefato, o instrumento de pesca na figura do barco?

³⁸ *Blog* do **Projeto Cambira** disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

³⁹ A logomarca do **Projeto Cambira** será explorada detalhadamente no item 5.4.3 do capítulo 05 desse trabalho.

Neckel (2010), em seus estudos sobre imagem no discurso artístico, aponta para a questão de que se “por um lado, a imagem é dotada de discursividades, por outro lado, sua leitura/interpretação é igualmente constituída pelos esquecimentos que são próprios do gesto de interpretação do sujeito. Nosso acesso à imagem será sempre mediado pela incompletude.” (NECKEL, 2010, p. 38).

Dessa forma, ao observar a imagem em questão, observa-se já em um primeiríssimo plano a imagem de um “galho de mato”. Interessante perceber que pelo ângulo da imagem, o galho de mato está focado da margem para o mar. Tal observação pode evocar a questão de algo que está acontecendo à margem do processo de formação. A embarcação e o mar aparecem em segundo plano, e de forma desfocadas. Sobre isso, Aumont ([1990] 2011) traz à baila a noção de enquadramento, dentro dos estudos sobre imagem, apontando que o enquadramento é, pois:

a atividade de moldura, sua mobilidade potencial, o deslize interminável da janela à qual a moldura equivale em todos os modos da imagem representativa baseados numa referência, primeira ou última, a um olho genérico, a um olhar, ainda que perfeitamente anônimo e desencarnado, cuja imagem é o traço. (AUMONT, [1990] 2011, p. 158).

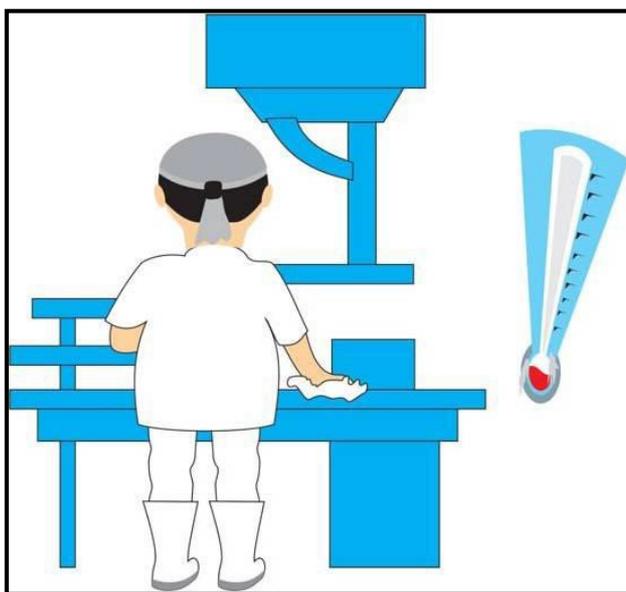
Assim sendo, o enquadramento aparece para designar formas de produção de sentido na leitura da imagem pictórica e fotográfica, pelas quais se chega a uma imagem que contém determinado campo de vista sob determinado ângulo e com limites exatos. Logo a sua importância ao traduzir uma visão subjetiva, focalizada, traduzindo um julgamento sobre o que vem a ser representado, ao valorizá-lo ou desvalorizá-lo, ao atrair a atenção para um detalhe no primeiro plano.

Então, atentando para a imagem, o que chama a atenção é o fato da planta em primeiro plano não ser alguma espécie frutífera, cuja função, em princípio, é de compor a imagem paisagística da região. O plano principal em que ela está focada contribui para deslocar a ideia de produção e consumo, típicos do sistema capitalista. Assim, a imagem viria produzindo um efeito de sentido possível de deslocamento do **Projeto Cambira** do foco consumista, para dar um aspecto mais ambiental, direcionando para algo que possui vida, assim como os integrantes do projeto.

Nesses termos, sentidos são silenciados ao se naturalizar o discurso de que é preciso produzir, é preciso vender, é preciso consumir. Ao mesmo tempo em que no interior da apostila 02, na alternância que trata do tema sobre a manipulação dos camarões, quando da emergência

da figura humana, esta ainda é tomada como objeto, sendo reificada como parte constitutiva do sistema de engrenagens, conforme imagem abaixo:

Figura 4. **Manipulação de Camarões**



Fonte: <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Essa imagem retrata bem o sistema capitalista, em que o trabalhador e o trabalho são transformados em mercadoria, além de privar o trabalhador daquilo que ele mesmo produz. Quanto mais o trabalhador fabrica, mais ele se nega enquanto sujeito. A imagem ainda pode produzir um efeito de sentido de que pode ser a manipulação de qualquer coisa, e não somente do pescado, uma vez que o sujeito se encontra de costas, tapando a visão do produto a ser manipulado.

Um dos sentidos produzidos pela imagem também passa pela questão do sujeito fragmentado, dito por Hall ([1992] 2006), da pós-modernidade. Ou seja, é um sujeito traduzido pelo mercado global, seguindo os pressupostos dos meios de produção do sistema capitalista. Mercado esse que exige cada vez mais dos trabalhadores. Remete, a imagem, também às linhas de montagem dos tempos modernos, como por exemplo o sistema Taylorista/Fordista. Vale ressaltar também que a vestimenta do trabalhador, com exceção das botas, remete a indumentária médica, mais uma vez reforçando o discurso do sistema de chão de fábrica da sociedade moderna, destacando-se a preocupação com higienização, organização e limpeza.

A evolução recente do trabalho industrial no sentido limite indicado por Marx, ou seja, no sentido do desaparecimento do trabalho “interessante” e da responsabilidade, é percebida de

um modo diferente, reduzindo o trabalhador a um posto de trabalho. Bourdieu (1989) a esse respeito, afirma que “a história faz-se nesta luta, neste combate obscuro em que os postos moldam de modo mais ou menos completo os seus ocupantes que se esforçam por se apropriar deles; em que os agentes modificam de maneira mais ou menos completa os postos, talhando-os à sua medida.” (BOURDIEU, 1989, p. 103).

Assim, o espaço para a contradição é fundamental para a constituição do sujeito e é ao mesmo tempo muito delicado quando tange as questões de ensino. Esse espaço é retratado por meio do **Projeto Cambira** que ao mesmo tempo em que busca marcar uma “nova era”, apresentando uma pedagogia diferenciada da pedagogia tradicional, traz sentidos deslizados para a manutenção do próprio sistema educacional moderno, o de preparar o jovem para o mercado de trabalho, ou seja, para produzir.

4.6.3 Análise do termo ‘jovem’ e a formulação da “Resistência Constitutiva”

Foucault pensa a escola como uma das instituições de “sequestro”, assim como o hospital, o quartel e a prisão. Para ele, são instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos da sociedade e os internam, durante um período, com o intuito de moldar e disciplinar seus comportamentos. Com a modernidade, esses locais, que eram de suplícios passam a ser locais de desenvolvimento de seres “dóceis” para a sociedade.

Partindo desse pressuposto para a análise do *corpus*, na introdução da apostila atenta-se para uma expressão recorrente no âmbito escolar, principalmente no que tange à formação inicial e continuada. Trata-se do vocativo ‘Jovens’, expresso já na primeira página da apostila e na página 27, e repetido por meio das expressões ‘O Jovem e a Pedagogia da Alternância na Pesca Artesanal’ (p. 11), ‘Jovem, seja bem-vindo!’ (p. 12), ‘Jovem, é importante você conhecer!’ (p. 20) Essas expressões denotam o modo como as apostilas interpelam o sujeito, ou seja, uma forma marcada de inscrever o sujeito interlocutor do material didático e registrar o destino das atividades aos estudantes.

Primeiramente pode-se fazer uma paráfrase com o discurso publicitário de chamamento ao alistamento militar, em que o vocativo ‘Jovem’ aparece frequentemente, acompanhado do apelo: “Jovem! Você que vai completar dezoito anos neste ano: aliste-se!”. Não é à toa que o termo ‘jovem’ produz um efeito de sentido que marca uma certa passagem temporal na vida do indivíduo, em que este não é mais uma criança e em breve tornar-se-á um adulto, portanto é hora de assumir responsabilidade. Essa responsabilidade é hiperbolizada pela função de cuidar da pátria. No discurso popular, é comum ouvir-se que é bom o garoto servir

às Forças Armadas para “aprender a ser homem”. Assim, ao mesmo tempo em que apresenta para a sociedade o jovem ideal, aquele que tem acima de dezoito anos, inculca nele a responsabilidade do cuidado com a pátria, com o imperativo: “Aliste-se!” Esse dizer remete às tipologias discursivas, formuladas por Orlandi ([1983] 2011), em que a autora afirma que no discurso autoritário “o exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 154).

Um segundo efeito de sentido da palavra “jovem” pode deslizar para agregar um valor positivo em torno do grupo a ser formado. Inicialmente o vocábulo ‘jovem’ dá a ideia de alguém na faixa etária entre quinze e trinta anos. O termo está dicionarizado como um vocábulo proveniente do latim (*juvenis-is*) que significa que ou quem tem pouca idade, que ainda não é adulto e que, portanto, precisa de formação.

Porém, sabe-se que o grupo de estudantes do **Projeto Cambira** é formado por adultos, em sua maioria, na faixa etária acima de cinquenta anos, com um número reduzido de estudantes na faixa etária entre quinze e trinta anos. Dessa forma, o termo causa estranheza, numa primeira leitura, mas ao se adentrar nas condições de produção em que o **Projeto Cambira** é constituído, percebe-se justamente que esse “jovem” é uma forma diferenciada de remeter a um público aparentemente “velho”, no quesito idade, (e realmente é), mas que pode ser considerado jovem para aprender, para expor suas iniciativas e para demonstrar a garra em trocar informações e provar novas experiências e desafios, atitudes essas marcadas por um público jovem no âmbito de ensino e aprendizagem. Importante perceber que ao chamar esse público de jovem, o termo aluno é silenciado, gerando outro lugar dessa equivocidade: o projeto é novo e busca um público que não marca lugares como gênero e idade.

Finalmente o sentido do vocábulo ‘jovem’ pode deslizar para o interdito, ou seja, a escola chama esse público de jovem pela impossibilidade de estabelecer outro tratamento a ele. Sabe-se que o curso no qual esses estudantes estão matriculados está inserido no programa de governo denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de **Jovens e Adultos** (PROEJA). Mas, ao dizer “jovem” o termo ‘adulto’ é silenciado. O que significa esse silenciamento? Uma das possibilidades de sentido que poderia emergir é que o termo ‘jovem’, ao invés de ser positivo, provoca um efeito contrário, ou seja, ele nega o verdadeiro público para o qual o projeto é destinado. Ao dizer “jovem”, afirma-se que não pode ser dito “pessoas mais velhas” ou simplesmente “velhos”. Para evitar nomear esses sujeitos de “pessoas com mais idade”, ele nomeia como “jovens”. Há explicitamente um preconceito em relação ao “velho” no Brasil;

vide as expressões metafóricas criadas recentemente para referir-se àqueles com mais de 60 anos de idade: “terceira idade” ou, ainda, “melhor idade”, ao que não corresponde outros termos a outras idades como “primeira” ou ‘segunda idade”, ou, ainda, “pior idade”, já que a melhor seria a velhice. Desse modo, o efeito de sentido pode ser contrário, podendo remeter a pessoas que não são mais jovens, mas que deveriam ter estudado na época em que eram jovens. Como não é possível chamá-los de “velhos”, então, para nomeá-los de alguma forma, são nomeados de “jovens”. Mas a escolha do termo ‘jovem’ traz marcas importantes. Assim, para o governo brasileiro não é interessante apresentar dados que revelem o fato de que estudantes que passaram da faixa etária de serem considerados jovens, ainda estão participando de formação e capacitação no âmbito da educação nacional. Ocorre uma negação, uma vez que ao dizê-los “jovens” o efeito de sentido que emerge é justamente o de “não-jovens”, “adultos”, “fora da faixa etária escolar”, ou, ainda, “velhos”. Por outro lado, a presença do termo ‘jovem’ vem pela impossibilidade de marcar uma idade mais avançada, que não seria, em princípio, condizente com o processo de formação, sobretudo daqueles que já são profissionais da área. Do exposto, uma questão emerge: qual é o funcionamento que opera na língua que transforma uma parte do termo “jovens e adultos” em uma possibilidade de vocativo e a outra não?

Outra questão que deve ser levada em consideração nessa análise é a pontuação. É interessante notar o ponto de exclamação logo após a palavra “jovem!”. A pontuação pode ser entendida como um instrumento que vai ajustar a relação texto/discurso, em que o processo de subjetivação é manifestado. Assim, a pontuação marca os vestígios de materialização da ordem do discurso por meio da organização textual. Com efeito, a pontuação no vocativo “jovem!” (re) significa esse dizer, transformando o sentido. Não se trata aqui de qualquer jovem, mas de um público, que mesmo com idade avançada, é “convocado” a se sentir jovem no âmbito do projeto desenvolvido.

Então, ao tratar a comunidade pesqueira pelo vocativo “jovem!” percebe-se como o(s) jovem(ns) vem(vêm) sendo afetado(s) no/pelo discurso de ensino e aprendizagem no âmbito federal. Há uma resistência em não se trabalhar essa questão da formação inicial e continuada do aspecto de uma formação como o antigo Mobral⁴⁰, por exemplo. O vocativo que interpela o outro (membro da comunidade pesqueira) em “jovem!” visa enfatizar o fato de ele estar em processo de formação. Ou seja, o “jovem” é aquele que está se escolarizando e

⁴⁰ MOBREAL: **Movimento Brasileiro de Alfabetização** (MOBRAL), criado pela **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida." Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br, acessado em 09.08.2013.

consequentemente, se formando. O vocábulo remete a um efeito de sentido que procura afastar qualquer possibilidade de os estudantes adultos estarem excluídos do processo. O termo, porém, é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que propõe uma mudança no formato do curso, isto é, ofertar o diferente para a comunidade a partir de suas necessidades, é atravessado por uma resistência do discurso que mantém esses lugares. Apesar de toda essa movência, a circularidade que resiste em termos de discurso pedagógico está tão cristalizada que o sujeito não percebe essa resistência.

Assim, em sentido dicionarizado, o termo “resistência” é apresentado como a “qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo”, ou “a aptidão para suportar a fadiga e a fome” ou ainda “defesa contra um ataque”. O termo aparece também descrito como “oposição”, “reação”, “recusa de submissão à vontade de outrem”. Já o conceito de resistência recorrente nos discursos educacionais remete continuamente a um sentido próximo de uma negação pelo sujeito a uma determinada ação, ou ainda como uma ação negativa diante de novas propostas e projetos. O ato de não resistir às mudanças pode ainda remeter ao sentido de alguém não-reflexivo, subjugando seu trabalho às esferas de dominação.

Para Foucault (1995), o termo resistência pode ser tomado como o movimento dos sujeitos sempre em uma relação de poder. As relações de poder ocorrem justamente porque há a possibilidade de resistência.

Os significados abarcados pelo termo “resistência” até então remetem a uma “resistência consciente”, do tipo que tenta ir contra a ordem vigente. Somente a partir da contribuição de Pêcheux (1997a), é possível pensar que a resistência se inscreve no interior de um determinado movimento, e não fora dele. Resistência essa que funciona no interior da dominação, por um sujeito dividido e constituído pelo simbólico, e não como algo que remeta a uma posição de forma consciente, do exterior para o interior.

Essa análise aproxima-se do conceito de Pêcheux sobre resistência, porém com algumas particularidades. É importante observar que há uma resistência no fazer pedagógico que não é da ordem do sentido dicionarizado. É uma resistência que está afetada na ordem própria do discurso pedagógico. Para diferenciá-la de outros significados que o termo evoca é que se propõe denominá-la “resistência constitutiva.” Propõe-se a formulação desse termo ao pensar nas condições de produção do **Projeto Cambira**, como atestação da origem da expressão.

Com efeito, o termo busca esclarecer algo que resiste, mas não pelo fato de o sujeito não concordar com as regras e normas pré-estabelecidas, nesse caso, do discurso pedagógico. Nem sempre uma ação tomada por resistência corresponde a sua intenção consciente. Assim,

toma-se a resistência como parte constitutiva das práticas pedagógicas. É uma resistência que se faz necessária estar presente para que o discurso se mantenha, mesmo sendo modificado. Em outras palavras, desenvolvem-se novas técnicas, novas práticas pedagógicas, mas ocorrem deslizes que apresentam o caráter autoritário do discurso pedagógico, garantindo a sua circularidade. Um exemplo real é a questão da nomenclatura da Rede Federal, que sofreu várias alterações no decorrer do século XX e início do século XXI, como demonstrado no segundo capítulo, mas ao mesmo tempo que mudou, garantiu a sua perenidade, garantindo com a nova identidade, a sua manutenção.

Acaba-se mantendo, de alguma forma, o discurso outro naquele que se propõe a mudar. Inova-se para manter-se tudo como está, para manter cada sujeito em seu lugar. E no limite, é o “velho” revestido de “novo” de novo. E a ambiguidade aqui produzida por meio da redundância, é proposital. O sujeito, com isso, vai desenvolvendo uma resistência, não pelo viés do embate, das relações de força, mas porque se constitui com o próprio sujeito, esse último ao se constituir na linguagem. É o caso das novas propostas pedagógicas que vão se apresentando ao longo do processo educativo. A resistência, nesse caso, é pensada como possibilidade, porque é a partir dela que são problematizadas as transformações dos indivíduos em sociedade.

4.6.4 Análise da expressão “Portanto, você deve fazer sua parte!”

Dando sequência à análise, há outra expressão que merece estudo. Trata-se do seguinte enunciado no encerramento da primeira alternância: “Jovem! Consideramos que a força motriz deste curso é você, e você é o agente de transformação para uma sociedade mais justa e melhor. **Portanto, você deve fazer sua parte!** (PAVANELLO et. alii, 2010, p. 27, grifos nossos).

Esse enunciado reforça o pensamento de que os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo. Há elementos linguísticos implicando em construções parafrásticas: é o jogo de “você” e do “outro”, ou seja, a expressão apresenta um outro que já faz a parte dele, porém “você” deve fazer a sua parte enquanto estudante, para então poder se colocar enquanto cidadão. Assim, todo enunciado pode deslizar, produzindo diferentes efeitos de sentido, para diferentes sujeitos e em diferentes situações. Ao mesmo tempo em que o interlocutor é intitulado como a “força motriz” do curso, ele é chamado à responsabilidade de contribuir com a parte que lhe cabe, institucionalmente. Dessa forma, inculca-se no sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no âmbito escolar. Assim, se ele não obtiver sucesso nos estudos é porque ele não fez a parte dele, e com isso, a derrota será de responsabilidade dele, eximindo-se da

responsabilidade a instituição promotora do curso. Com isso, o sistema parece inculcar a responsabilidade do sucesso/fracasso escolar para o aluno. A instituição produz, com isso, o efeito de sentido de que é o aluno quem não teve capacidade de estudar o suficiente para fazer jus ao certificado de qualificação profissional.

Isso leva a pensar que o sujeito é constituído pela linguagem dentro das relações de poder, implicado no domínio do saber. Ou seja, o indivíduo ao ser afetado pela língua é interpelado em sujeito, pela ideologia. Esse processo produz, segundo Orlandi (2012), a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno, isto é, a forma capitalista, caracterizada como “sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre circulação social.” (ORLANDI, 2012, p. 154). Ao que se acrescenta, dentro da lógica do sistema capitalista, se o sujeito não está empregado, se não está produzindo para o sistema é porque não tem competência e precisa adquiri-la. Não se leva em consideração a distribuição desigual dos bens, muito menos as relações de força dentro do sistema produtivo.

Enfim, para Foucault ([1979] 2012), a história faz ressurgir o acontecimento naquilo que ele pode ter de único e agudo. Importante ressaltar que para o autor o acontecimento não é simplesmente uma decisão, um tratado ou uma batalha, mas “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada, mascarada.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 73). Assim, as forças que estão em jogo não obedecem a uma destinação na história, mas ao acaso da luta. É sempre no âmbito do acontecimento que elas se revelam.

4.6.5 Análise das fotos de apresentação da primeira alternância

Uma característica peculiar do grupo de estudo de FIC-PPCO é o fato de a turma ser formada de 100% de público feminino. Apesar disso, porém, a imagem que abre a primeira alternância é composta por pescadores, todos do gênero masculino. Atenta-se para o fato de que quem produziu o material didático foram os profissionais do IFC-Araquari. A posição-sujeito de quem produziu o material está legitimada pelo discurso pedagógico institucionalizado. Conclui-se com isso, que esse fato redireciona o gesto de interpretação.

Figura 5. - Primeira Alternância



Fonte: <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Nos gestos de interpretação da imagem surgem sentidos diversos. Primeiramente, apesar de as mulheres também desenvolverem atividades de pesca ou então auxiliarem nas atividades relacionadas à pesca como descascar e limpar os camarões, ou ainda manipular e processar os peixes e demais frutos do mar, elas não aparecem como atuantes na comunidade pesqueira, para a escola.

Uma das possibilidades de efeito de sentido que pode deslizar é que, em pleno século XXI, as mulheres ainda se encontram em uma comunidade machista, onde somente os homens têm direito ao trabalho, e de fato, a aparecerem enquanto sujeitos ativos no mercado de trabalho, podendo garantir o sustento da família. A mulher, quando muito, aparece como aquela que zela pelo lar e cuida dos filhos, ao lado do marido, na imagem seguinte, quando a atividade proposta é referente à família.

Figura 6. - *Árvore Genealógica*



Fonte: <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Há uma tentativa de paridade representada pela imagem, uma vez que o pai e a mãe estão em simetria e apresentando o mesmo gesto, porém, mesmo cuidando dos filhos, a mãe hipoteticamente não pode estar e não está sozinha. Há o homem, supostamente o marido, ao lado dela, contribuindo na educação dos filhos. Dessa forma, mostra-se aqui o apagamento de outras formas de organização familiar. De um lado a apostila se mostra como um material rico em termos de instrumentos metodológicos, um material que busca inovar por meio de uma pedagogia diferenciada, a da alternância, valorizando os saberes adquiridos ao longo da história de vida das comunidades pesqueiras e introduzindo a técnica nas comunidades, perpassando os muros escolares, de outro lado, os sentidos escapam, ficando à deriva, sujeitos a interpretações. Justamente porque a língua é sujeita ao equívoco que o sujeito ao significar, se significa também. Enfim, ao mesmo tempo em que se mostra como algo que valoriza a comunidade, o material inculca, de maneira naturalizada, certos valores cristalizados, como por exemplo, lugar de mulher é em casa, cuidando da família e dos filhos.

Esse discurso sexista remete aos estudos de Coracini (2007), baseada em Bordieu (1982), ao afirmar que “nós nos posicionamos em dois extremos: o polo positivo representado pelo homem-público-ativo-poderoso-guerreiro-racional, e o polo negativo, representado pela mulher-doméstica-passiva-fracá-impotente-pacifista-emocional.” (CORACINI, 2007, p. 91).

A sociedade tradicional, estruturada em uma teoria e prática patriarcais, sustenta valores que formaram as famílias tradicionais, em que a relação de casal apresenta características patriarcais. De acordo com Duby & Perrot (1991) a convergência entre o ensino secular da Igreja, a valorização da feminilidade a partir do século XIX e os deveres que incumbem às

mulheres numa sociedade em vias de medicalização conduziu, entre as duas guerras, ao triunfo do discurso sobre a mulher mãe, esposa e sem profissão. Essa mulher, que passa a ser alienada pelas tarefas domésticas e confinada a casa, é o modelo proposto essencialmente pelos homens, mas que acaba por ser apropriado pelas mulheres.

Dentro desses valores, os papéis de gênero inculcam no homem o papel de uma posição dominante, desenvolvendo tarefas de maior *status*, enquanto que para a mulher resta uma posição subordinada, desempenhando tarefas de menor *status*. O gênero abarca os aspectos psicológicos, sociais e culturais da feminilidade e da masculinidade, e não os componentes biológicos e anatômicos e o ato sexual que caracterizam o sexo. Para Marodin (1997), o papel do gênero é caracterizado pelas expectativas em relação aos comportamentos sociais que se esperam das pessoas de determinado sexo, sendo que a estrutura social é que vai prescrever “uma série de funções para o homem e para a mulher, como próprias ou ‘naturais’ de seus respectivos gêneros. Essas diferem de acordo com as culturas, as classes sociais e os períodos da história.” (MARODIN, 1997, p. 09).

Com efeito, a família tradicional patriarcal ganhou ainda mais força a partir da era da Revolução Industrial. Assim, a mulher passou a ocupar a casa e o homem o local de trabalho. A era industrial, com a economia capitalista, acabou por dividir a sociedade em duas partes, sustentadas por uma ideologia correspondente às mulheres: a vida privada, e outra que correspondesse aos homens: a vida pública.

Para Marodin (1997), essa realidade se concretizou pelo fato de que foi ensinado à mulher que ela deveria ser “uma excelente dona-de-casa e incansável mãe de seus filhos, ao invés de qualquer outra identidade possível, estimulando o trabalho *invisível*. A crença era de que as ‘donas-de-casa’ gozavam de boa situação, eram bem cuidadas e não podiam ter queixas legítimas.” (MARODIN, 1997, p. 12, grifo do autor).

Em suma, falar sobre o discurso das mulheres e propriamente sobre as mulheres não é fácil em um país como o Brasil, onde a diversidade ocorre não apenas do ponto de vista sociogeográfico, como também do ponto de vista humano. Como expõe Coracini (2007), “produto do entrecruzamento de raças e de culturas, o povo brasileiro não se deixa reduzir a uma identidade simples e finita.” (CORACINI, 2007, p. 79). Então, cria-se o imaginário de que a mulher deve salvaguardar o bem-estar da família, deve casar, ter filhos, proteger o lar, o marido e os filhos.

4.7 DISCURSOS QUE SE ENTRECruzAM NO FAZER PEDAGÓGICO: RELIGIOSO, ARTÍSTICO, MÉDICO E PUBLICITÁRIO

4.7.1 Discurso religioso

A heterogeneidade está presente nas atividades apresentadas na apostila. Dessa maneira, já na parte introdutória, logo após a apresentação do material, no primeiro capítulo, aparece a letra da música “Filho Adotivo” de Sebastião Ferreira da Silva e Arthur Moreira, abaixo exposta:

Filho Adotivo

*Com sacrifício em criei meus sete filhos
Do meu sangue eram seis
E um peguei com quase um mês
Fui viajante, fui roceiro, fui andante
E prá alimentar meus filhos
Não comi prá mais de vez*

.....

*Meu sofrimento, Ah **meu Deus** valeu a pena
Quantas lágrimas chorei
Mas tudo foi com muito amor
Sete diplomas, sendo seis muito importantes
Que às custas de uma enxada
Conseguiram ser doutor...*

.....

*Mas **Deus é grande**, vai ouvir as minhas preces
Esse meu filho querido vai vencer, eu sei que vai
Faz muito tempo que não vejo os outros filhos
Sei que eles estão bem, não precisam mais do pai...*

.....

*De alegria eu chorei e **olhei pro céu**
Obrigado meu Senhor, a recompensa já chegou
Meu Deus proteja os meus seis filhos queridos
Mas foi meu filho adotivo que a este velho amparou...*

Fonte: Apostila 01. Atividade da Primeira Alternância: O Jovem e a Pedagogia da Alternância – Filho Adotivo, pág. 12. Fonte: <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013, grifo nosso.

A apresentação da música é justificada por escrito, no material elaborado, pelo fato de o primeiro capítulo tratar dos valores humanos, sendo a letra um convite para uma reflexão

sobre os valores familiares. Na atividade ocorre o entrecruzamento com o discurso religioso, uma vez que a letra da canção desenvolve um forte apelo ao sentimento humano a respeito do cuidado para com os idosos, representado na letra pela figura do pai. Remete a um dos dez mandamentos da bíblia “Honra teu pai e tua mãe, para que teus dias se prolonguem sobre a terra que te dá o Senhor, teu Deus.” (Bíblia Sagrada, 2006). Além disso, a presença de vocábulos como “Ah! Meu Deus”, “mas Deus é grande”, “olhei pro céu”, “obrigado meu senhor” e “meu Deus proteja...” remetem à importância dada a religiosidade na vida do homem. O cruzamento do discurso religioso ao discurso pedagógico remete a produção de sentidos distintos. Ao mesmo tempo em que o projeto busca ser inovador em termos de instrumentos metodológicos, o apelo ao discurso religioso remete novamente ao caráter autoritário do discurso pedagógico. Pois, sabe-se que no decorrer da história, principalmente no que tange ao discurso religioso Cristão, a Igreja tem se portado como uma instituição marcada pelo discurso autoritário.

Para entender melhor essa posição do sujeito capturado pelo discurso religioso é preciso mais uma vez lembrar as tipologias discursivas, em Orlandi ([1983] 2011). Sendo que a autora distingue três tipos de discurso: lúdico, polêmico e autoritário, já vistos no segundo capítulo. O critério para a distinção dessas tipologias é a relação entre o referente e os interlocutores, e nessa distinção há de se levar em consideração a noção de reversibilidade, que, para Orlandi ([1983] 2011), é “a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 239).

Assim, para Orlandi ([1983] 2011), o discurso religioso enquadra-se como de característica predominantemente autoritária, uma vez que:

o discurso religioso não apresenta nenhuma autonomia, isto é, o representante da voz de Deus não pode modificá-lo de forma alguma. Há regras estritas no procedimento com que o representante se apropria da voz de Deus: a relação do representante com a voz de Deus é regulada pelo texto sagrado, pela igreja e pelas cerimônias. (ORLANDI, [1983] 2011, p. 245).

De fato, pela análise do material pedagógico, é recorrente a utilização do discurso religioso, vinculado ao discurso pedagógico, reafirmando o caráter religioso presente na educação brasileira, mais especificamente, nesse caso, na educação para Jovens e Adultos.

4.7.2 Discurso artístico

O discurso artístico também se faz presente nas apostilas, por meio das canções, das imagens ilustrativas, da fotografia de capa e do *slogan* do **Projeto Cambira**. Atentando-se aqui para o discurso artístico, tomado a partir da formulação de Neckel (2004), enquanto “funcionamento discursivo predominantemente polissêmico e lúdico, com múltiplas possibilidades de leitura e interpretação; e fundamentalmente não verbal, não linear, não orientado em um único sentido.” (NECKEL, 2004, p. 117).

Assim, a remissão ao discurso artístico ocorre também a partir do comentário no final da sétima alternância (Apostila 02, p. 25) “A pesca é mais que um ofício, é uma arte.” Essa analogia pode remeter ao sentido de que a pesca é uma atividade prazerosa, que deleita o pescador. Dialoga assim com a ideia de que não há somente trabalho pesado na área da pesca. Pode fazer refletir que igualmente à produção de uma obra de arte, que necessita de paciência e cuidado, o ato de pescar e a posterior manipulação e processamento do pescado também o necessitam. Por exemplo, a filetagem do peixe é algo que demanda cuidado por ser uma atividade delicada e exigir preparo da pescadora para não produzir resíduos em excesso, provocando o desperdício do produto, ou até mesmo para evitar um possível ferimento com a faca afiada em mãos. Outra vez vê-se reiterado o discurso que diz respeito à tradicional divisão do trabalho no espaço doméstico entre os sexos masculino e feminino.

Na sequência, observam-se alguns pratos feitos à base do pescado, desenvolvidos durante as aulas de processamento de pescados:

Figura 7. **Produtos Cambira I**



Figura 8. **Produtos Cambira II**



Fonte: <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Figura 9. **Produtos Cambira III**



Fonte: <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Nesse exemplo, percebe-se que enquanto ao homem cabe o trabalho mais grosseiro, o de lançar a rede ao mar e pescar, à mulher fica a tarefa de refinar o trabalho, a partir da manipulação do pescado, como uma obra de arte. Assim, esse discurso poderia estar produzindo o efeito de sentido de reafirmação da mulher no lugar que, segundo o discurso recorrente, lhe cabe: a cozinha. Uma vez que para realizar atividades que demandem delicadeza a mulher seria o sujeito mais adequado. O próprio termo “pesca artesanal” na expressão “O Jovem e a Pedagogia da Alternância na Pesca Artesanal” (p.11), apresenta a pesca como arte, distanciando-se da ideia de produção em série, como nas linhas de montagem das fábricas.

Pela apresentação das imagens percebe-se o quanto de artístico tem no desenvolvimento dos pratos. Não é simplesmente um prato de comida. Os pratos são desenvolvidos com arte, que na primeira vista, podem surtir o efeito de sentido de mãos delicadas preparando-os, típicas do gênero feminino.

Será que o **Projeto Cambira**, em suas atividades, não está construindo um lugar para reafirmar um discurso sexista, o discurso da mulher no lugar de “cuidadora”, de alguém para fazer a comida, fritar o peixe? Não seria o **Projeto Cambira** um projeto que mantém o lugar da mulher na posição que “cabe a ela”?

4.7.3 Discurso médico

Ao tratar do tema “Saúde e Segurança do Trabalho na Atividade Pesqueira”, segundo tema da Apostila 01, o projeto apresenta o cruzamento do discurso médico ao fazer pesqueiro. Esse atravessamento pode remeter ao sentido de que o fazer pedagógico do **Projeto Cambira** é algo que tenta inovar no quesito saúde dos pescadores. Com essa preocupação, o **Projeto Cambira** sai da zona de conforto da sala de aula, (e por que não dizer zona de conflito?) e parte para a realidade dos educandos. Essa atitude pode ser um indício de quebra das características de um discurso pedagógico de tipologia predominantemente autoritária, direcionando-se a um discurso de características polissêmicas.

Sabe-se que o discurso médico, desde a origem, não é constituído pela manifestação de um sujeito que pensa e que fala de forma autônoma. O que é materializado no discurso é cada posição-sujeito, sendo cada uma delas definida pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos grupos. Ou seja, a manifestação do sujeito ocorre, nos diversos lugares ou posições em que ele pode ocupar ao se inscrever na ordem do discurso. Essas posições são construídas no interior de uma formação social, e determinam, assim como são determinadas pelas práticas discursivas. Sobre isso, Foucault ([1969] 2012a) ressalta:

Se no discurso clínico o médico é sucessivamente o questionador soberano e direto, o olho que observa, o dedo que toca (...) é porque todo um feixe de relações se encontra em jogo (...) relações entre o campo das observações imediatas e o domínio das informações já adquiridas; relações entre o papel do médico como terapeuta, seu papel de pedagogo, seu papel de difusor na transmissão do saber médico e seu papel de responsável pela saúde pública no espaço social. (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 64).

Assim, para Foucault ([1979] 2012), o relacionamento de elementos distintos, dos quais uns se referiam ao *status* dos médicos, outros ao lugar institucional e técnico dos médicos,

outros ainda à posição deles como sujeitos que observam, descrevem, ensinam, etc, é efetuado pelo discurso médico. Assim, o sistema de relações que é efetuado pelo discurso médico não é dado *a priori* e a sua unidade se dá pelo fato de as modalidades de enunciação que ele utiliza não serem simplesmente justapostas, uma vez que ele emprega de forma constante esse feixe de relações.

Embora o discurso médico se mantenha, no material analisado, o que deveria ser preocupação, num primeiro momento, somente da medicina e do governo, por exemplo, o fato de que a pesca é “uma das atividades profissionais mais arriscadas e mais sujeitas a acidentes, em que anualmente morrem cerca de vinte e quatro mil pessoas num universo de vinte e oito milhões e meio de pescadores em todo o mundo, segundo a Organização Internacional do Trabalho” (OIT, Apostila 01, p. 28), passa a ser preocupação da escola. Com isso a instituição de ensino busca conscientizar sobre a importância da segurança no trabalho no que tange à atividade pesqueira. Assim, temas como ferimentos, queimaduras, hemorragia, desmaio, parada cardíaca e respiratória, fraturas, intoxicações e choques elétricos passam a fazer parte também do discurso dos pescadores. Percebe-se com essa referência ao OIT também, o espaço ocupado pelos organismos internacionais dentro das políticas públicas para a educação no âmbito nacional. O **Projeto Cambira**, ao se submeter sob a chancela do BID, que o ampara financeiramente, apresenta o próprio material com base nesses organismos internacionais já no momento de sua elaboração. Isso produz um efeito de sentido dos discursos sobre os organismos internacionais, tomando-os como constitutivos das políticas públicas nacionais. Chama-se a atenção para o fato de que eles são tratados de forma naturalizada, apagando-se o político no trabalho. .

4.7.4 Discurso publicitário

Outro discurso presente no material elaborado é o discurso publicitário, que é visível já na capa das apostilas, com o *slogan* do **Projeto Cambira** e com todas as demais logomarcas dos órgãos executores, parceiros e financiadores do projeto.

Em estudos sobre o discurso publicitário, Manfroí (2005), salienta que a circulação, nesse tipo discursivo, é tratada como o suporte físico pelo qual os dizeres materializam-se. Assim “as mídias e os veículos de comunicação são (re)conhecidos pelos seus sentidos construídos historicamente. Ou seja, já há um pré-construído em relação aos veículos de comunicação que os dizeres, ao ocuparem um espaço e materializarem-se nele, garantem e atualizam para si.” (MANFROI, 2005, p. 61).

Dessa forma, no material veiculado tanto no espaço escolar de sala de aula, quanto no meio eletrônico, por meio do *site* <http://projetcambira.blogspot.com.br> aparecem como instituições que contribuíram para realizar o projeto: o IFC⁴¹, a COOPERCASGO⁴² e o NUPA⁴³; que financiaram o projeto: o BID⁴⁴ e o MIF–FUMIN⁴⁵, e as demais instituições parceiras: EPAGRI⁴⁶, Prefeitura de Balneário Barra do Sul, além do apoio da GIGAS⁴⁷.

Figura 10. **Instituições Parceiras do Projeto Cambira**



Fonte: <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Evidencia-se assim, o caráter burocrático e comercial publicitário do material produzido. Ao mesmo tempo em que se identifica quem contribuiu para a efetivação do projeto, impõe-se um *marketing* das instituições envolvidas de uma forma naturalizada. Para Manfroi (2005), há marcas da tipologia autoritária no discurso publicitário, uma vez que “a natureza do próprio discurso publicitário não é de abertura e, sim, segundo as regras de persuasão (a unidade, o caráter cíclico, e várias outras) é o fechamento.” (MANFROI, 2005, p. 96).

Com efeito, parece apagar-se o fato de que os estudantes que fazem parte do projeto também são pagadores de impostos, e que contribuíram para a realização do projeto, tanto quanto as instituições envolvidas. Porém, aqui se ressalta, por meio das relações de força, o

⁴¹ IFC: Instituto Federal Catarinense.

⁴² COOPERCASGO: Cooperativa de alunos do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira. Obs.; A partir de 29.12.2008, com a Lei Federal 11.892, o colégio passou a ser nominado Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari.

⁴³ NUPA: Núcleo de Pesca Sul.

⁴⁴ BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

⁴⁵ MIF-FUMIN: Fundo Multilateral de Investimentos.

⁴⁶ EPAGRI: Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina.

⁴⁷ GIGAS: GIGAS Pacífico – Empresa Artesanal fundada em 2009, em São José – SC. O nome remete à espécie de ostra “*Crassostrea Gigas*”, também conhecida por Ostra-do-Pacífico, que é nativa das costas do Oceano Pacífico na Coreia, China e Japão. No Brasil, Florianópolis é o principal polo produtor de ostras do país, sendo que o estado de SC é o maior produtor do molusco.

caráter predominantemente autoritário do discurso pedagógico, que apresenta marcadamente, por meio das siglas, aquele que numa relação de poder, está em uma situação privilegiada.

4.8 O POEMA “PITOCO” E A LÍNGUA PADRÃO

Uma das atividades presentes na apostila do FIC-PPCO, que se mostrou diferenciada das atividades de aulas tradicionais, foi a apresentação do poema “Pitoco” de Nhô Bentico e Abilio Victor, conforme segue um fragmento:

*Pitoco era um cachorrinho
Qu'eu ganhei do meu padrinho
Numa noite de natá
Era esperto, muito ativo,
Tinha dois zóio bem vivo,
Sartando pra-cá, pra-lá.
Bem cedo me levantava
Pitoco que me acordava
C'os latido, sem pará,
Me fazia tanta festa,
Lambia na minha testa,
Quiria inté me bejá.*

Fonte: Apostila 01, Atividade: Música e Poesia: Pitoco. pág. 31. Disponível em <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Pela presença de alguns termos como “natá”, “zóio”, “inté”, dentre outros, percebe-se que o poema não está escrito na língua padrão. Para Dubois et al (2006), a língua pode ser considerada padrão quando, em um determinado país, além da existência das outras variações locais ou sociais, “ela se impõe a ponto de ser empregada correntemente, como o melhor meio de comunicação, por pessoas suscetíveis de utilizar outras formas ou dialetos.” (DUBOIS et. al., 2006, p. 448).

Há uma fala recorrente, preconceituosa, favorecendo a língua padrão em detrimento das variações sociais e regionais, sendo difícil para os linguístas convencer os leigos de que os dialetos não-padrão possuem também a regularidade e a sistematicidade que é encontrada na língua padrão. Com efeito, um dos grandes obstáculos dos falantes é o fato de não atenderem à língua padrão. Nesse caso, a comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul não se apresenta como exceção.

Os estudos linguísticos que se dedicam às variações linguísticas mostram como é complexa a questão dos dialetos. Esses apresentam diferenças em termos de vocabulário e estrutura e semelhanças em termos de sistematicidade do próprio dialeto. Geraldi (2002) aponta

que a noção do erro não é uma questão linguística, mas é derivada da eleição social de uma variedade como sendo a certa. Com efeito, normalmente a eleita como certa é a falada pelo grupo social que detém o poder econômico, político ou social.

Além disso, a língua marca o indivíduo no espaço social e geográfico e no tempo histórico e constitui o sujeito. Dessa forma, o **Projeto Cambira**, ao apresentar o poema “Pitoco” nas atividades iniciais do curso de FIC-PPCO, parece tentar aproximar o sujeito aluno para o mundo escolar. A forma utilizada para isso, embora em um primeiro momento pareça ser contraditória, uma vez que a linguagem utilizada para essa aproximação esteja imbuída do dialeto não padrão e a língua utilizada na escola é a língua de prestígio, não o é. De fato o gesto não é contraditório, ou seja, o que parece ter ocorrido foi a preocupação de, empaticamente, numa forma de identificação com o público discente, por meio da língua, mostrar que há uma abertura para o diálogo. Também o **Projeto Cambira** parece, com isso, ressaltar a aceitação de que há uma pluralidade cultural, manifestada pela linguagem diferenciada.

Em decorrência disso entende-se que o **Projeto Cambira** apresenta um discurso, ainda que se mantenha nos moldes pedagógicos, que parece se afastar da tipologia autoritária, proposta por Orlandi ([1983] 2011), que tende para a polissemia contida, tendo grau zero de reversibilidade entre interlocutores. Isso é percebido no ato de acolher as diferenças e buscar aproximar o estudante da escola, de forma diferenciada da tradicional. Ao abrir para o diálogo constante em sala de aula, na colônia de pescadores e nas atividades na cozinha experimental, o **Projeto Cambira** parece distanciar-se do caráter autoritário do discurso pedagógico. Embora ainda se mantenha pedagógico, o que se percebe é uma tentativa de abertura para uma tipologia mais polissêmica.

Com essa atividade não se está afirmando que não há uma língua de prestígio a ser estudada na escola, até mesmo porque as apostilas foram elaboradas com base na língua padrão. Entretanto, o **Projeto Cambira** aponta para o fato de que existem as variações linguísticas. Porém, não há a negação de outros dialetos não padrão, principalmente o dialeto utilizado na colônia de pescadores. Com essa relação de alteridade, o curso vai trazendo as pescadoras para o universo escolar com seus saberes legitimados.

4.9 APOSTILAS DE AULAS PRÁTICAS

Em sua materialidade significativa, a apostila das atividades práticas apresenta um conjunto de procedimentos no que tange à pesca, a manipulação, embalagem, técnicas de salga e ao processamento dos pescados. No material consta um leque de receitas à base de pescado,

a serem desenvolvidas durante as aulas práticas. O gênero receita, porém, não se constitui enquanto mera ilustração da organização textual do material didático, mas como ilustração de uma atividade prática que diz respeito à aula e que parece estar contribuindo para transformar a aula enquanto um acontecimento, produzindo sentido para os alunos participantes, no caso, para as pescadoras.

Percebe-se, pelo glossário das apostilas que a preocupação final não é somente com a alfabetização e com o letramento dessa comunidade de jovens e adultos. Há sim a inserção no universo da letra, mas o material não é constituído especificamente para esse fim. Ou seja, o letramento não é o fim da aprendizagem, mas um meio, isto é, um instrumento pelo qual o aluno adquire uma formação específica na área em que ele atua, nesse caso, no fazer pesqueiro.

Assim, mantém-se o nome “pedagogia”, por meio da metodologia da “pedagogia da alternância”, apontando que o referido material está inserido em um escopo metodológico e teórico por meio da proposta de uma metodologia pedagógica. É justamente isso que contribui para caracterizar o que nesta pesquisa entende-se por “aula”.

Para tanto, esclarece-se que nessa pesquisa será adotada a definição de Antunes (2009), quando afirma “aula é situação de aprendizagem, desenvolvida em espaços diferentes e na qual se fazem presentes um ou mais professores que, dominando fundamentos epistemológicos ajudam seus alunos a aprender.” (ANTUNES, 2009, p. 22). Assim, a aula não existe de uma única maneira, muito menos em um único espaço, e, por conseguinte, há de se conceber situações diferentes de aprendizagem para se respeitar diferentes estilos de linguagem nos alunos, esses tidos como centro do processo de aprendizagem.

Esses pressupostos fazem com que esse curso de FIC-PPCO, seja, de fato, um curso de formação em uma instituição de ensino e não se caracterize apenas como um curso de qualificação “aligeirada”, para aquisição de uma habilidade específica, como por exemplo, “informática básica”, ou afunilando ainda mais, curso de “*Word*” ou “*Excell*” ou ainda de “Moleiro”, conforme consta no Guia PRONATEC de Cursos FIC, do MEC⁴⁸. Pelo contrário, o material apresenta todo um projeto institucional da Rede Federal para uma formação técnica específica para uma comunidade pesqueira, mas esse vem açambarcado em uma pedagogia que, por sua vez, está fornecendo sustentação para a aula. Em outras palavras, esse projeto de formação está legitimado naquilo que se compreende como sendo uma aula. A diferença

⁴⁸ Moleiro: Desenvolve atividades de recebimento, armazenamento, secagem, moagem ensacamento, pesagem e distribuição de grãos. Controla a eficiência e a qualidade na produção, beneficiamento e classificação de grãos, conforme normas legais de higiene, qualidade e segurança, com carga horária de 160 horas. Adotado do Guia PRONATEC de Cursos FIC, 3ª edição. Disponível em www.pronatec.mec.gov.br, acessado em 21.03.2015.

fundamental é que as condições de produção apresentadas estão sendo propostas de modo que faça com que o assunto abordado reflita e refrate a vida dessas pessoas.

Assim, segue abaixo um exemplo de receita à base do pescado:

Receita de Fishburger

*É o “hambúrguer” feito do peixe, em que são aproveitados peixes pequenos ou filés.
O produto é de grande valor nutritivo.*

Matéria Prima: Peixe sem vísceras, cabeça e escamado.

Ingredientes por kg:

*100 gramas de farinha de trigo ou P.T.S. (Proteína texturizada de soja moída);
200 ml de água gelada; 20 gramas de sal;
0,5 gramas de noz moscada; 50 ml de óleo;
01 grama de pimenta do reino;
03 gramas de glutamato monossódico;
50 gramas de cebola ralada;
02 gramas de alho.*

Tecnologia de Fabricação:

*Congelar os peixes limpos para facilitar a moagem, durante 2 horas;
Moer os peixes com as espinhas, em discos, por 2 vezes em crivo maior e menor;*

Adicionar os ingredientes;

Mexer bem até formar uma massa homogênea;

Hidratar a P.T.S com água gelada;

Adicionar na massa e mexer bem;

Moldar em forma de bife, e plastificar um a um para congelar e guardar;

Fritar em óleo bem quente.

Duração de 3 à 4 meses.

Obs.: Se preferir, passar na farinha de rosca.

Fonte: Curso de Pescado – Apostila de aulas práticas, pág. 22. Disponível em

<http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 06.05.2013.

Com o desenvolver das aulas práticas, o curso parece ter possibilitado se pensar um discurso mais polissêmico a partir do momento em que os saberes das pescadoras foram levados em consideração e experiências foram trocadas entre elas. Explicando melhor, é recorrente o deparar com programas de aprendizagem no âmbito escolar, em que há conteúdos ensinados, mas que não serão úteis aos estudantes. Um exemplo típico é a aprendizagem de receitas que nunca serão feitas. O gênero textual receita é um gênero que se aprende na escola e que fica, quando muito, registrado na prova de final de período de ano letivo, sendo logo esquecido pelos estudantes. No entanto, para que isso faça sentido, tem que haver a união entre o conhecimento prévio (no âmbito da pesca) com o que se aprende no âmbito da aula. Ou seja, o interdiscurso entra em cena não somente para reforçar o que o aluno já sabe, mas a atualização desses saberes

é que vai transformar a aula no acontecimento, ou seja, é o novo afetado por uma memória (da pesca) que vai produzir um sentido outro. Com efeito, no **Projeto Cambira** as receitas produzidas em sala de aula são realmente elaboradas no Laboratório de Pescados e Cooperativismo do IFC-Araquari, seguindo-se de uma sessão de degustação dos pratos produzidos. O conhecimento produzido, além de não correr o risco de ser esquecido, ainda é disseminado para as comunidades circunvizinhas, por duas formas. A primeira forma é por meio das festas típicas da região, em que os pratos a base de pescado do **Projeto Cambira** são servidos. A outra forma, que indica um sinal de que pode contribuir para que a aula se torne um acontecimento discursivo na vida da comunidade pesqueira, é o efeito-autor produzido no encontro de duas formações discursivas distintas, provenientes da pedagógica e da oralidade da comunidade pesqueira, resultando uma terceira formação discursiva dominante que é a proveniente do discurso pedagógico predominantemente polêmico, surgido por meio de uma nova posição-sujeito: pescadora-professora. O efeito-autor surgiu com as OPPs, atividades essas desenvolvidas pelas pescadoras para a comunidade e para a região.

4.10 EM BUSCA DE ALGUMAS TESSITURAS⁴⁹

Com o desenvolver da pesquisa percebeu-se que a materialidade significativa das aulas representada por meio das apostilas contribuiu para historicizar os sujeitos envolvidos nesse processo, e foi, paulatinamente, compreendida em materialidade discursiva. O material analisado aponta para uma abertura para o discurso polissêmico, ao levar em consideração as diferenças e as características idiossincráticas da comunidade pesqueira.

O curso de FIC-PPCO, primeiramente pensado especificamente para as mulheres da colônia de pesca de Balneário Barra do Sul, gradualmente foi afetando toda a comunidade pesqueira. Assim, sujeitos na posição estudante, mulher, homem, jovem, adulto, pescador e pescadora foram afetados pela proposta e ao mesmo tempo em que se constituíam no fazer pesqueiro, foram produzindo dizeres e saberes que se mesclaram aos saberes institucionalizados e reconhecidos pela instância educacional na qual estão envolvidos.

Finalizando com Foucault ([1969] 2012a), “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham: é

⁴⁹ Termo adaptado de “**Tessitura e Tecedura: movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual.**” Fonte: NECKEL, Nádia Régia Maffi. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2010. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br, acessado em 22.08.2013.

manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugidia aparência.” (FOUCAULT, [1969] 2012a, p. 186).

Diante dessas considerações, há de se pensar em outras formas de se efetivar as práticas pedagógicas que se diferenciem das formas já cristalizadas, de modo que o discurso pedagógico possa também sofrer uma modificação em seu funcionamento. Essa nova forma pode tratar o discurso pedagógico como uma possibilidade para a instauração de novas práticas pedagógicas em um novo modelo de aprendizagem. Nessa ótica, apresentamos o **Projeto Cambira** como a possibilidade para a abertura de um discurso mais polissêmico no âmbito educacional. O projeto é uma maneira de mostrar que há outras formas de linguagem que não somente a linguagem verbal escrita. O **Projeto Cambira** leva em conta que a comunidade pesqueira busca na oralidade um modo de sustentação do seu dizer e do seu fazer pesqueiro, apresentando que seus membros são capazes de se dizer e de produzir conhecimentos, também pela linguagem oral. Por meio das oficinas de processamento de pescados as pescadoras fazem emergir uma nova maneira de conduzir a aula e fazer com que se torne em um acontecimento. Numa perspectiva similar, Foucault ([1979] 2012) apresenta que fazer aparecer o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos “não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.” (FOUCAULT, [1979] 2012, p. 35).

Em suma, o material didático, por apresentar uma abertura para o polissêmico, possibilita que no desdobramento das aulas em OPPs, esse sujeito se rompa em uma nova posição, fundando uma nova discursividade. Esse movimento é de direção ao acontecimento discursivo. Ou seja, é na produção de uma nova posição-sujeito em uma nova discursividade que se constitui o acontecimento discursivo, no **Projeto Cambira**. É um sujeito híbrido do discurso pedagógico e da produção do pescado. Essa nova posição-sujeito vai se constituir não somente no discurso pedagógico e no processamento de pescados, mas na produção de conhecimentos materializada por meio das OPPs.

5 O OLHAR SOBRE AS MATERIALIDADES

*Não há saber mais ou menos: há saberes diferentes.
Paulo Freire*

5.1 PROLUSÃO

O homem enquanto ser historicamente constituído está sempre sendo convidado a interpretar, ao deparar com qualquer objeto simbólico, ou seja, está sempre produzindo sentidos. E esse gesto, é para Orlandi (1995), o que interessa para a AD, uma vez que “no próprio gesto de interpretação, apaga-se para o homem as condições que o levam a realizá-lo”. (ORLANDI, 1995, p. 44). Dessa forma, o sentido aparece como naturalmente produzido pelo homem. Com efeito, tanto o sujeito quanto o sentido se produzem simultaneamente, mas em função da ideologia, que articula a ordem da linguagem à ordem do mundo “imprime-se no sujeito, a impressão de estar sempre já-lá, como origem, e, para o sentido, o efeito de evidência (da realidade do pensamento, ou da relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo).” (ORLANDI, 1995, p. 44). Conclui-se então, que sujeito e sentidos são elementos distintos, mas constituintes de um mesmo processo, o da significação. Porém, o lugar social dos interlocutores integra o processo de significação. Assim, para Orlandi (2012b), “o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem).” (ORLANDI, 2012b, p. 14).

Os efeitos de sentido vão se materializando na medida em que os discursos circulam em uma sociedade. Tendo em vista a opacidade na linguagem e levando em conta a ilusão que o sujeito tem de ser a origem do seu dizer (PÊCHEUX, [1975] 1988), não há como abarcar todos os sentidos em uma dada sociedade por uma única forma de linguagem. Desse modo, compreender os gestos de interpretação dos inúmeros enunciados produzidos em sociedade pode ser a tarefa do analista de discurso.

5.2 MATERIALIDADE SIGNIFICANTE DO/NO PROJETO CAMBIRA

O discurso, na perspectiva da AD, é compreendido enquanto prática sócio-histórica mediada entre os sujeitos na produção de sentidos em determinadas condições de produção. A AD concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade. Segundo Orlandi ([1990] 2010a), “essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a

continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 15).

Essa perspectiva desvenda que a materialidade do discurso não é unicamente linguística, já que, para poder significar, o discurso assume várias formas de materialidade significante. Com isso, o processo de compreensão de um texto, seja ele de forma escrita ou oral, não exclui a possibilidade de articulação entre as diversas linguagens que constituem o universo simbólico. Vale ressaltar que o domínio no qual a AD vem trabalhando a linguagem é diferenciado daquele inaugurado pela linguística tradicional saussureana, que entende a linguagem como um sistema de signos analisados de forma sincrônica, uma vez que a AD busca trabalhar os processos de constituição do fenômeno linguístico e não somente o seu produto.

Assim, o discurso necessita de uma forma material para produzir seus efeitos de sentido pelos sujeitos. No entanto, a materialidade, seja ela de que natureza significante for, não escapa à ideologia, uma vez que é por intermédio da ideologia que o discurso se constitui. Dito de outra forma, a materialidade discursiva é produzida pelo sujeito sócio-histórico constituído pela ideologia e afetado pelo inconsciente.

Paul Henry (1992), na obra “A Ferramenta Imperfeita” levanta o questionamento acerca da materialidade linguística para a AD, afirmando que:

A questão central aparece quando se diz que o objeto de conhecimento é um objeto material, materialmente distinto do objeto real correspondente. Qual é o regime de materialidade desse objeto? Mesma pergunta para o objeto ideológico. Sabe-se que essa não é a palavra e nem tão pouco o que Foucault chama de acontecimento discursivo. Seria efetivamente instaurar um primado da linguagem ou do discurso que tem como consequência a exclusão das questões sobre a produção, reprodução e a apropriação material desses objetos cuja pertinência, entretanto, não se pode negar. Enquanto não fornecermos respostas a essas questões não poderemos controlar o retorno sob diversas formas, com dominâncias empiristas ou idealistas, da ideologia da transparência da linguagem na prática linguística. (HENRY, 1992, p. 29).

Assim, para Henry (1992) a compreensão do que é implícito passa pelo interdiscurso. Dessa forma, pré-construído e efeito de sustentação são efeitos do interdiscurso: apontam para um espaço exterior, que não é o da enunciação, mas também não é o da materialidade linguística. Trata-se de um limiar que revela por meio da memória discursiva, o lugar discursivo ideológico a partir do qual o falante enuncia. Dessa forma, a materialidade é vista como linguística e histórica, e nesse lugar é construído o discurso.

Assim, ao ultrapassar os limites do contexto imediato, culminando no contexto histórico, seja ele passado ou remetido ao futuro, é que se compreende a materialidade discursiva. Dessa forma, os sentidos podem ser entendidos como partes integrantes de um

processo, mas isso não significa dizer que eles se limitam a um contexto imediato. Ao contrário, os sentidos tem historicidade, com passado, presente e futuro.

Lagazzi (2011) chama a atenção para o fato de que a formulação da materialidade significativa busca reafirmar ao mesmo tempo a perspectiva materialista e o trabalho simbólico sobre o significativo. Levando em consideração que o discurso se constitui na relação entre a língua e a história, a autora propõe falar do discurso como a relação entre a materialidade significativa e a história, reiterando a importância de se tomar o sentido como “efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história.” (LAGAZZI, 2011, p. 401).

Tomando como referência a forma material em Orlandi (1999), no batimento entre estrutura e acontecimento inscrita por Pêcheux (1990), é que Lagazzi (2009) vai trabalhar a questão de recorte no processo discursivo. Segundo a autora, a noção de recorte permite ao analista fazer a mobilização, na relação teoria/prática, das diferenças materiais, mas sem desconsiderar as especificidades de cada materialidade significativa. É a ligação entre estrutura e acontecimento referido a um objeto simbólico materialmente heterogêneo, que a compreensão de um acontecimento discursivo pode ser buscada, a partir de estruturas materiais distintas, em composição. Lagazzi (2009) busca distinguir o termo composição de complementaridade. Segundo a autora, “não temos materialidades que se complementam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude da outra.” (LAGAZZI, 2009, p. 68).

Partindo dessa ótica é que podemos pensar o **Projeto Cambira**, constituído de diferentes materialidades, como uma possível abertura para o discurso pedagógico de tipologia polêmica. O **Projeto Cambira** parece possibilitar a modificação no funcionamento do discurso pedagógico de tipologia predominantemente autoritária para a polissêmica. É o movimento da repetição para a produção de outros sentidos possíveis. A hipótese aqui levantada é que pode ocorrer o acontecimento discursivo por meio das aulas do **Projeto Cambira**, na medida em que as experiências trazidas pelas pescadoras para o ambiente da sala de aula produzem sentido na vida de cada uma das integrantes do projeto. E isso não depende somente da materialidade significativa verbal, especificamente de forma escrita, mas também das demais materialidades apresentadas no decorrer das aulas, e principalmente da materialidade significativa verbal oral, produzida pelas pescadoras.

5.3 AULA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA A INSTAURAÇÃO DO ACONTECIMENTO DISCURSIVO: A ANÁLISE

No escopo dos estudos da linguagem está a preocupação em entender o que entra em ação quando as pessoas se expressam. É através da linguagem que o sujeito compreende o mundo em sua volta. Por esse motivo é que a educação deve ser pensada à luz da linguagem. Para Geraldi (2010), “a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal.” (GERALDI, 2010, p. 34). Porém, para a AD a linguagem perpassa a interação verbal, pois é por meio da inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas, constituindo-se na/pela linguagem, que ele vai produzindo sentidos diversos e distintos.

Apesar de a educação ser o instrumento ao qual todo indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, Foucault ([1971] 2004) apresenta o sistema de educação como sendo “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 43).

Porém, falar de acontecimento discursivo na perspectiva pêcheutiana, no campo educacional remete ao momento histórico porque a humanidade passa, uma vez que, para a análise discursiva, urge a compreensão da materialidade histórica desse discurso. Encontram-se em crise os sistemas de produção bem como os paradigmas científicos. Se antes os cidadãos disputavam um posto de trabalho na ordem capitalista, hoje muitos deles estão classificados na reserva técnica. Já as mudanças curriculares que vêm ocorrendo no sistema educativo são baseadas em qualidade na educação, democracia no acesso ao ensino, eficiência e competitividade. No entanto, percebe-se que na prática isso não ocorre. No Brasil houve um avanço acelerado na busca pela educação de qualidade por meio de uma nova visão teórica, com uma prática antiga e cada vez mais fragilizada e ultrapassada. Apesar desses princípios apresentados, alguns até um tanto quanto integradores, entende-se que os parâmetros curriculares nacionais permanecem garantindo a estabilidade que restringe o debate sobre os novos objetivos educacionais aos limites puramente disciplinares.

Dessa forma, a classe trabalhadora encara a educação como sendo condição necessária para o acesso a um posto de trabalho, mesmo para os postos de trabalhos mais simples, devido à maior exigência do mercado. Sabe-se que o acesso à educação se constitui numa condição fundamental para qualquer trabalhador que tenha como objetivo disputar uma posição no mercado de trabalho, mas também sabemos que essa educação almejada não garante o emprego.

Novamente, cabe a escola o papel de reconstrutora dos valores éticos e morais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora se tenha o conhecimento de que a educação sozinha não resolve a questão do desemprego e da exclusão social, considera-se que o acesso à educação deveria garantir aos trabalhadores o desenvolvimento de uma visão mais crítica das reais causas dos determinantes econômicos, políticos e sociais que os afetam diariamente, propiciando-lhes um maior discernimento na busca de novas alternativas para enfrentar os conflitos que vão surgindo ao longo da vida deles.

A análise inicia justamente com a leitura dos gestos de interpretação do discurso institucional e busca novos olhares no que tange ao discurso da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul em suas condições de produção de discurso, enquanto estudantes do curso de FIC-PPCO, por meio da análise do vídeo das aulas.

O vídeo é composto por uma sequência de fragmentos de três aulas, todas elas ocorridas na cozinha experimental de processamento de pescados do *Campus Araquari*, do IFC. A ordem da análise está inversa à ordem da ocorrência das aulas. Isso se deve ao fato de que o vídeo da primeira aula analisada está na íntegra o que possibilita um leque maior de informações a serem analisadas. Assim, a primeira aula analisada foi ministrada pelo professor Rodrigo Otávio de Macedo Gomes, do *Campus Araquari*, em trinta de março de dois mil e onze e que versou sobre o tema “Manipulação de peixes”. Já a aula seguinte, sobre o processo de confecção da Cambira, foi ministrada pela professora Ana Lúcia Ribeiro da EPAGRI de Joinville, em 06 de outubro de dois mil e dez, e na sequência, na mesma data foi ministrada pelo professor Paulo Xavier, coordenador do **Projeto Cambira** no IFC-Araquari, uma aula sobre processamento e degustação de alimentos à base de peixe. As aulas contaram com a participação de quarenta e três alunas, distribuídas em duas turmas distintas.

Parte-se do entendimento de que a aula enquanto acontecimento social e uma possibilidade de se direcionar para o acontecimento discursivo deve prever a superação do modelo de professor controlador do processo de aprendizagem do aluno, ou ainda da disciplina. Já no início do vídeo, percebe-se o cuidado do professor ao auxiliar a aluna quando da apresentação do trabalho, que consistia em mostrar o processo de manipulação, limpeza e filetagem de peixes. A aluna estava apresentando inicialmente a forma de congelar o peixe, e trazia exemplos da vida cotidiana, com vocabulário peculiar, P1⁵⁰: “*É por isso que o peixe sai pulando.*” O professor, por meio dessa atividade, consegue atrair a atenção dos participantes,

⁵⁰ P1 – Aqui identificando as pescadoras: P1 – Pescadora 01, P2 – Pescadora 02 e assim sucessivamente, obedecendo à ordem de enunciação.

de forma descontraída. E, na primeira dúvida emergente de uma das alunas participantes, P2: “*E a forma de descongelar ele?*” o professor devolve a pergunta a ela, que se intimida em responder. Então o professor dá uma explicação técnica, possibilitando que as demais participantes também pudessem auxiliar na elaboração da resposta. Apesar de técnica, a explicação envolveu exemplos da vida cotidiana, como o caso do “Rio Cachoeira”. Assim, o professor explica que no processo de descongelamento do peixe, pelo fato de a água trocar constantemente de temperatura, o peixe não poder ficar muito tempo na mesma água. Ao que acrescenta: “*Se a gente pensar no ambiente, o peixe, ele tá dentro de uma água, água de cultivo, água de rio. E se a gente pegar essa água de hoje, dizer um rio próximo daqui, o Cachoeira, eu falei, mas é sacanagem... o Cubatão, se a gente pegar um copo de água do Cubatão e tomar vai me fazer bem?*” Ao que as alunas respondem que não irá fazer bem. Nesse ato enunciativo percebe-se que, imediatamente após enunciá-lo o professor opta por mudar o exemplo para o “Rio Cubatão”, uma vez que o “Rio Cachoeira”, localizado na cidade de Joinville, é um rio extremamente poluído, o que já faz parte do pré-construído das alunas. Sendo assim, era sabido que águas daquele rio são impotáveis e sem condições de consumo, o que não contribuiria para uma analogia adequada para aquele momento da aula. Assim, percebe-se a importância de o professor contextualizar o conteúdo de aula a exemplos que conduzam a caminhos possíveis no momento da explanação, mas não tão fáceis que façam com que os alunos percam a motivação para estudar em detrimento da falta de desafios no momento da aprendizagem.

Para que algo possa fazer sentido é preciso que já faça sentido na vida do sujeito. Dessa forma, o professor anuncia: “*Na parte de fora, essa melequinha que tem em volta dele, o muco, protege ele. Esse muco é antibactericida, um negócio muito bom mesmo. Tem que estudar um pouquinho melhor para pensar em fazer uns produtos de limpeza baseado no muco do peixe.*”(grifo nosso).

Sendo que ao apresentar a importância de se estudar mais a respeito do muco encontrado entre as escamas dos peixes, utiliza-se de vocabulário conhecido pelas pescadoras, como é o caso do vocábulo ‘melequinha’. Assim, a preocupação com o desenvolvimento de produtos de limpeza baseado no muco do peixe aproxima o professor ainda mais das alunas, uma vez que elas são, além de pescadoras, donas de casa. A partir do momento em que o professor se coloca no lugar das alunas ele garante a atenção delas, baseada em uma relação de confiança. É o sujeito se posicionando dentro das condições de produção discursivas ideologicamente marcadas, mas que podem deslizar para outros sentidos possíveis, a partir dos conjuntos de dizeres feitos e esquecidos que determinam todo o dizer.

Na sequência da primeira aula analisada, quando o professor explicava sobre a forma de limpeza e armazenamento adequado do peixe, surgiu a pergunta por P3: *“Então o correto seria pescar, já limpar e congelar?”* Ao que o professor responde: *“Com certeza.”* Mas, simultaneamente, outra pescadora contribui na resposta: P1: *“Sim. Quanto mais rápido melhor porque muitas vezes você vai comprar aqui na... no mercado. Já leva mais ou menos uns quinze a vinte dias. Se eles estão em alto mar eles não vão pegar e já voltar só com uma quantidade. Eles têm que encher o porão, por causa dos custos e do combustível, né. Então eles já vêm com um tempo grande para cá. Já é extremamente né... chega em casa e você ainda deixa fora... perde muito o valor.”*

Dessa forma, a participante do projeto mostra o conhecimento adquirido durante a vida de pescadora, ou de mulher de pescador. Conhecimento esse que perpassa os muros escolares, ou seja, não se adquire necessariamente dentro do espaço escolar, mas com a comunidade na qual ela está inserida, bem como com as vivências em comum com a comunidade pesqueira, que agora tiveram a oportunidade de constarem nas aulas, por meio do **Projeto Cambira**. Os dizeres são constituídos de sentidos relacionados à vida na pesca, que vão se completando ou complementando-se na medida em que a conversa desenvolve-se, P3: *“Eu tenho um primo meu que é embarcado, né. Ele mora em Balneário Camboriú. Ele é embarcado. Ele trabalha com recursos pesqueiros. Então ele fica meses... meses!!! No mar.”* e P1: *“Aí tem que usar produtos... alguma coisa, né. Eles usam produtos.”*

Há avanços percebidos no decorrer da aula, que caminha para diferenciá-la das aulas tradicionais, baseadas em quadro negro e giz, mas ainda há um lugar marcado pela ideologia que se mostra a partir da língua. A compreensão vai muito além do que é dito. Todo o dizer tem relação com o não dizer. Assim, o professor ao enunciar *“Para a gente desmontar ele a gente vai fazer do jeito certo”* desliza para o sentido de que existe um jeito errado de se fazer e que a escola tem o jeito certo, legitimado. Como ele está na posição-sujeito professor, ele assume a posição daquele que sabe e que vai passar o conhecimento para o aluno, que não sabe e está na escola para aprender. É ainda o discurso pedagógico agindo de forma autoritária.

Outra questão levantada por uma das participantes foi a da falta de tempo para se preparar o peixe da maneira “certa”. Segundo ela, o cotidiano de trabalhar e estudar toma muito tempo o que faz com que ela e a família optem pela ida ao restaurante, ao sentir vontade de degustar frutos do mar. Assim, o professor retoma a fala, concordando que a falta de tempo é um problema atual na sociedade, mas que pode haver uma possível solução que é o preparo prévio dos pescados com a retirada de espinhas. Assim, mais uma vez ele retoma a palavra,

com o poder que ela tem para convencer da importância de se ter um conhecimento e saber utilizá-lo em seu benefício próprio.

Na sequência, o professor, ao explicar sobre a necessidade de um parâmetro para saber se a carne do peixe é fresca ou não, enuncia “*Nada melhor do que ter esse parâmetro, é fazer. Quando a gente faz a gente sabe como é.*” Fala essa que remete ao discurso governamental da Rede Federal. Já nos idos da década de 60, com o surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados ao desenvolvimento de tecnologias agrícolas, o MEC reformulou a filosofia do ensino agrícola, implantando uma metodologia do sistema Escola-fazenda, baseada no princípio de “aprender a fazer, fazendo.” Assim, retoma-se o passado para anunciar o presente, sem que isso implique em repetição do passado. Segundo Fernandes (2007a), “usa-se o já-dito como um jamais dito, pois os sujeitos e a história são outros, e a memória é condição de produção e funcionamento do discurso.” (FERNANDES, 2007a, p. 62). Percebe-se que mesmo com o decorrer das décadas, a metodologia do sistema de Escola-Fazenda ainda se aplica nos dias atuais. Prova de que a língua se mantém na história e produz discursos que se historicizam no meio social.

A aula prática, de fato, possibilita ao educando aprimorar suas técnicas e vivenciar empiricamente o saber construído no decorrer das aulas teóricas. As pescadoras, ao visualizarem e praticarem a manipulação dos pescados, sob orientação do professor, garantem um aprendizado perene. E o professor, ao pronunciar “*Esse é o nosso primeiro aproveitamento que a gente vai fazer que é o nosso pirão de quinta-feira que vem*” desperta expectativa para a próxima aula, que é a aprendizagem de um prato típico, o pirão, feito a partir da cabeça do peixe. Ao empregar o pronome possessivo na primeira pessoa do plural “nosso” desenvolve novamente uma aproximação entre o mestre e a classe. Não é um saber que deve ser decorado para apresentação em prova escrita na aula seguinte. Mas um saber que será útil na vida dessas pescadoras. Um saber que passa a fazer parte da vida de cada uma delas, e que poderá ser disseminado por elas. Nessa perspectiva, percebe-se um recuo da tipologia autoritária do discurso pedagógico para uma aproximação da tipologia polissêmica, que, segundo Orlandi ([1983] 2011), deveria prevalecer na escola, pois fomenta a abertura e negociação do sentido e do saber.

Em seguida, a partir do pré-construído de que as extremidades do peixe não têm serventia na cozinha, a aluna, ao manusear o pescado para limpeza, exclama P4 : “*Esse aqui a gente joga fora*” ao que o professor responde “*Joga fora nada! Esse aí é o segundo corte que a gente vai fazer, que é o corte que a gente chama de peitinho, peitoral do peixe. Isso aqui a gente vai empanar e vai fritar de aperitivo. É um aperitivo maravilhoso. Tá cheio de carne*

aqui.” Utilizando-se novamente de linguagem coloquial o professor apresenta agora a importância do aproveitamento do pescado para agregação de valor. Dessa forma, percebe-se que a materialidade significativa oral vai ganhando espaço no decorrer do discurso e vai aproximando os dizeres das referências de experiência de vida de cada sujeito. Para as pescadoras até então fazia sentido jogar uma parte do peixe na lata do lixo, por faltar o conhecimento prévio de que aquela parte pêscea serviria de alimento. Mas o professor demonstrou pela técnica que haveria a possibilidade de reutilização do pescado.

Na sequência, no momento em que surge a dúvida por parte da pescadora sobre o porquê cortar o peixe daquela maneira e não de outra, o professor auxilia-a na compreensão, apresentando uma exposição de motivos para provar que aquele corte resulta em um melhor aproveitamento do pescado. Nesse momento, não há tempo para recorrer ao manual de respostas do livro didático, onde se encontra a chave de correção de quaisquer desvios. Percebe-se assim, que a aula ‘acontece’, independente do livro didático. Mesmo que para se apoderar da resposta o professor tenha acesso a um referencial teórico, existem situações em que somente a prática e a experiência resultam em atividades de êxito. A vida não é interrompida para que o sujeito possa voltar e consultar o livro didático. Isso pode ser percebido na pronta resposta do professor ao questionamento feito. Com isso, não se está afirmando que o livro didático possa ser a solução para todos os problemas enfrentados em sala de aula. Muito pelo contrário, uma vez que o livro didático apresenta uma única resposta como sendo a fonte da verdade absoluta, sem margens para interpretação, para outras leituras que, por sua vez, podem despertar para outros sentidos possíveis. Quando se sabe que até mesmo em literatura técnica específica podem ocorrer mais de uma solução para o problema apresentado.

Diante dessa situação, percebe-se que o professor também se inscreve em um gesto de autoria porque tem condições para se inscrever, isto é, não há algo previamente determinado, já dito, falando por ele. Há uma relação no real com o sentido já nas condições de produção do discurso. Nesses termos, Pfeiffer (1995) afirma que somente no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, concebendo-se como alguém que controla e cria os sentidos e sentindo-se seguro de dizer aquilo que quer dizer, que ele está se posicionando na função da autoria. Assim “essa autoria está no repetível. A diferença está no fato de que os sentidos fazem sentido, eles inscrevem-se no interdiscurso.” (PFEIFFER, 1995, p. 127)

Esse fato contribui para desestabilizar a aula como vinha sendo trabalhada até então, como um discurso de tipologia predominantemente autoritária. Há pistas nas próprias condições de produção do **Projeto Cambira** para essa desestabilização e abertura para a inscrição do efeito-autor.

Importante ressaltar que, segundo Pfeiffer (1995), à escola não cabe produzir a passagem do aluno à posição de autoria, mas cabe dar condições para que tal passagem se dê.

Assim:

a escola é por excelência o lugar histórico (atual) da instituição da autoria. E por sê-lo, julga-se com a onipotência de criar sujeitos capazes de ler e escrever competentemente. Porém, essa sua crença acarreta outra: a de representar-se como provedora dos preceitos do que seja ser um bom leitor e autor de textos. Ela apresenta os sentidos que devem ser construídos no processo de autoria de textos. Ela apresenta ao aluno, como já disse, uma determinada e específica posição de autor – posição na qual o professor se encontra, produzida em instâncias outras de modo que o imobiliza -, impedindo-o de construir seu próprio processo de constituição dos sentidos. Aqueles sentidos que a ele se apresentam não fazem sentido; portanto, aquela posição de autor não lhe permite que seja de fato autor, pois ele só está autorizado a repetir formalmente, não historicamente: aluno e professor. A escola, por um processo de simulação, faz o autor: impedindo-o de responsabilizar-se por seu texto. (PFEIFFER, 1995, p. 129).

Dando prosseguimento à aula, o professor indagou a uma das participantes se ela já havia feito filé alguma vez na vida. Mais uma vez os conhecimentos adquiridos ao longo da vida deram vazão, na resposta da pescadora, P5: *“Não sei se é igual ao meu. O meu é aqui.”* (referindo-se ao local do corte que ela costumava fazer no peixe).

A fala da pescadora questiona a dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, revelando a presença marcante do discurso de tipologia autoritária, na pedagogia tradicional. A escola se coloca como se o aluno tivesse grau de conhecimento zero, e que viesse para a escola para acessar o conhecimento produzido pedagogicamente. O aluno não sabe e deve buscar informação com quem sabe. Ele não tem capacidade, nesses moldes, para produzir o conhecimento ou até mesmo de já ter adquirido algum conhecimento prévio ao ambiente escolar.

Em seguida, ao apresentar os percentuais de carne presentes no peixe processado, o professor indiretamente apresenta a necessidade da aquisição de saberes de outras áreas, como por exemplo, da matemática. A aprendizagem passa a fazer sentido para as alunas, que se veem envolvidas nesse processo por meio da aquisição de vários saberes.

Ao final da atividade surge a pergunta de P6: *“Quantas aulas vai ter?”* A aluna, ao demonstrar a preocupação com a possibilidade de haver outras aulas, no momento em que está manipulando o peixe com certa dificuldade ainda, de fato não está interessada em números, valores quantitativos, mas a pergunta desliza para um novo sentido possível: *“Será que eu terei uma nova oportunidade para aprender a filetagem do peixe?”*, ou ainda *“Será que teremos mais*

tempo para exercitar o conhecimento que nos foi transmitido no dia de hoje?” Assim, percebe-se que no processo de produção de sentidos entre interlocutores, o sentido sempre pode ser outro em relação ao que foi dito. A preocupação em saber se haveria outras aulas pode denotar a importância daquela aula, que de fato, pode ter feito sentido para a aluna.

Analisar um discurso consiste em observar aspectos sociais, históricos e ideológicos no processo da enunciação. Assim, conta a exterioridade, a opacidade e a materialidade da língua. Ao enunciar, o sujeito (se) significa por meio do modo de expressar a sua relação com o lugar onde ele se encontra inserido. Desse modo, dando continuidade ao processo de filetagem do peixe, o professor indaga a uma aluna: “Sabe tirar a pele?” ao que ela responde, P7: “*Eu nunca me atrevo*”. Percebe-se aí outro deslizamento de sentido no enunciado proferido pela aluna. O verbo pronominal “atrever-se” é apresentado no dicionário da Língua Portuguesa⁵¹ com os seguintes significados 1) Determinar-se ao que é arriscado = arriscar; 02) Ter a ousadia de = afoitar, ousar; 03) Fazer frente a; opor-se a = afrontar, arrostar, enfrentar. Assim, ao utilizar o referido verbo a aluna dá a ideia de que está passando dos limites se realizar tal atividade. Há um deslizamento discursivo que acontece em se tratando novamente da detenção do saber operada pelo professor e questionada à aluna “*Sabe tirar a pele?*” O não dito fala novamente. É calada a condição do aluno, que não tem o poder, uma vez que não detém o saber. No processo de construção identitária do sujeito, que migra da comunidade pesqueira (espaço rural) para a escola (espaço urbano) há uma subjetividade decorrente das inter-relações sociais manifestadas pela linguagem, que possibilitam a objetivação do sujeito nesse lugar determinado. Desse modo, é retratada a luta pelo poder dizer: desqualifica-se o outro ao chamar para o sujeito detentor da palavra a legitimidade do poder/dizer. A direção do que se argumenta aqui é adotada por Foucault ([1971] 2004), ao dizer que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.” (FOUCAULT, [1971] 2004, p. 03). Nessa perspectiva, a aluna não poderia ousar ter a iniciativa, sem o comando do professor. Ela, com esse enunciado, assume a posição-sujeito de alguém inferior, que necessita de autorização para seguir por esse ou por aquele caminho.

Na continuidade do vídeo das aulas percebe-se que as relações de sentido vão se estabelecendo então, dentro da linguagem, a partir da leitura que cada sujeito dela faz. Entendendo-se a leitura num sentido mais amplo, como atribuição de sentidos, podendo ser relacionada não apenas a textos escritos, mas para à fala cotidiana, é que durante o ato de ler

⁵¹ Disponível em www.priberam.pt, acessado em 07.06.2012.

considera-se não somente o que está dito, mas também o que está implícito, ou seja, aquilo que não foi dito, mas que também significa. Sobre isso, Orlandi (2012b) afirma que a formação discursiva é que vai determinar o que pode e deve ser dito, ou seja, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2012b, p. 77). Assim, na aula ministrada pelo professor Paulo, no dia 06.10.10, conforme sequência do vídeo, durante a degustação dos pratos a base de peixe, produzidos pelas pescadoras, em aula prática, o professor anuncia: “*Isso aí não é o almoço. Isso é a prova do que vocês fizeram!*” E, imediatamente uma aluna responde, P8: “*Saco vazio não para em pé e saco cheio não se dobra.... então...*”

O professor, dentro da formação discursiva que lhe competia no momento, utilizou-se da palavra para fazer valer o não dito, que significou muito mais do que o dito. Prova disso, a resposta dada pela aluna. Com relação a isso, Orlandi (2012b) afirma que “há formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais distintas.” (ORLANDI, 2012b, p. 48). Assim, há o saber dominante que circula no espaço social, e há aqueles saberes que sequer são formulados. A atribuição de estatutos epistêmicos diferenciados é justamente decorrente de uma sociedade dividida, ou seja, “há as formas legítimas e as que não são legítimas (que têm de se legitimar).” (ORLANDI, 2012b, p. 48).

Na sequência da degustação de alimentos preparados pelas pescadoras em aula prática, o professor faz o seguinte comentário: “*Se os pratos estiverem vazios no final é porque vocês passaram com dez.*” Esse enunciado provoca o riso, pois apresenta um ser atravessado pela história e pelo social. Não é mero falante, mas, como apresenta Fernandes (2007) um sujeito falando, que se refere a um “sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.” (FERNANDES, 2007, p. 35). Nas condições de produção de sentido de uma aula tradicional, a atribuição da nota numa escala de zero a dez constitui um sentido de discurso institucionalizado e seria aceitável, uma vez que os alunos teriam a tendência em acatar de maneira submissa, devido à forma-sujeito assumida por eles. Mas nas condições de uma aula prática, cuja metodologia de ensino é diferenciada das aulas baseadas em quadro negro e giz, onde o professor é um sujeito que interage com os alunos, o enunciado provocou o riso. Segundo Orlandi ([2006] 2010), é nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia, suscitando o mesmo e o diferente, que os sujeitos, assim como os sentidos, se movimentam e (se) significam.

A última aula analisada também apresenta momentos de descontração e relaxamento. Logo no início a professora Ana cria um clima de harmonia entre os participantes

ao anunciar que a Cambira poderia ser provada e que percebeu que alguns já tinham balançado a cabeça positivamente. Surge então o seguinte diálogo entre as pescadoras, P9: “*Tem gente grávida aqui. Não pode ficar com vontade.*” e P10: “*Aí o bebê nasce com cara de Cambira!*”

Aqui, o discurso é marcado fortemente pelos ditos populares, pelas crenças, pela cultura local. Ocorre o confronto discursivo: de um lado o saber científico, escolarizado, por meio da técnica de preparo dos alimentos; de outro lado o saber popular, a vivência local, o resgate à cultura de um povo que possui uma economia de subsistência e que sobrevive, mesmo com o precário acesso ao conhecimento escolarizado. Porém, com o auxílio da escola, de um projeto que se mostra diferenciado dos moldes da tipologia predominantemente autoritária, agora essa comunidade pesqueira reafirma os seus saberes e recebe o apoio da escola para legitimar esses saberes. O **Projeto Cambira** mostra-se diferenciado porque abre para a possibilidade de todos os integrantes terem voz ativa. Abre a oportunidade para o diálogo constante.

É uma linha sutil, cujo limite é difícil de discernir, que segrega o saber dominante do saber popular. Uma vez que ao pensar que é preciso deter os conhecimentos da classe dominante para obter transformação, corre-se o risco de voltar ao mesmo ponto de partida, pois esse é justamente o discurso da classe média. No senso comum a população ainda não entende de que forma pode se encaixar nesse perfil. Segundo Orlandi (2012b), esse discurso “propõe o acesso a esse conhecimento, mas não especifica quem pode e em que condições sociais isso pode acontecer.” (ORLANDI, 2012b, p. 47). Esse acesso, segundo a autora, não é nem necessário nem suficiente para uma transformação que não tenha direção dada pela classe dominante.

A tendência é que o processo sempre ocorra dessa forma dentro dos limites do capital. Instala-se assim a contradição: é a ideia de um progresso, mas que ao mesmo tempo paralisa. O ser humano está sempre buscando a modernização nos moldes da mundialização. Ele está sempre buscando evoluir, adquirir novas técnicas, estar à frente no mercado, ou seja, estar adaptado ao mundo moderno/pós-moderno. Assim sendo, encontra-se engessado, paralisado, em um sistema capitalista, que nega as lutas de classes e que “adapta” cada ser no seu “lugar”.

Na sequência da aula, a expressão das mulheres pescadoras demonstrava interesse pela explicação técnica dada pela professora sobre o preparo da Cambira. Então, durante a degustação a professora lembrou que a Cambira é um prato que combina muito bem com abacaxi, ao que a pescadora retrucou que preferia com “cachaça”, provocando novamente o riso. O segundo professor lembrou que a aula estava sendo gravada. O caráter autoritário e

disciplinar do discurso pedagógico é evocado novamente por meio dessa fala “*ei, to gravando hein?*” E, uma vez mais, quando a aluna questiona ao professor sobre a lista de chamada. A apreensão em saber se havia sido atribuída a presença para ela, ao ocupar o seu espaço em uma série escolar na qual foi matriculada. Isso remete ao pensamento foucauldiano ([1975] 1987), sobre disciplina, “importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um...” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 122). Segundo Foucault ([1975] 1987), o modelo disciplinar, utilizado para o treinamento das escolares, era de poucas palavras, nenhuma explicação, e no máximo:

um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência.” (FOUCAULT, [1975] 1987, p. 139).

Mesmo com todos os avanços do **Projeto Cambira**, há espaços que ainda são ocupados pela ideologia do discurso pedagógico predominantemente autoritário e encontram-se enraizados na cultura da comunidade escolar. Elos difíceis de serem rompidos.

Porém, diante das condições ora apresentadas, o **Projeto Cambira**, ao abrir para a possibilidade da instalação da materialidade significativa oral, no decorrer das aulas, abre também para a possibilidade da ascensão do discurso de tipologia polêmica. As alunas são instigadas a participar das aulas, contribuindo com as experiências profissionais e com os saberes adquiridos dentro da comunidade pesqueira. Isso é retratado em aula prática, no seguinte dizer da pescadora P11: “*Ficou assim porque ela pediu bem rápido. A hora que nós chegamos já era tarde. Então foi um processo bem rápido. Não levou nem três horas aí, por isso que ele ficou desse tipo. Mas se ele ficar as seis horas como é devido ele fica bem... a estrutura é diferente.*”

Assim, a pescadora, na condição de aluna e colega de classe, vai explicando para as demais colegas um processo que ela conhece muito bem na prática, é o processo de defumação da Cambira. Com isso, o **Projeto Cambira** busca propor uma relação dialética entre o aluno e o professor, na construção do objeto de conhecimento que vai interessar a ambos. Nos moldes de Bakhtin (2004), o diálogo pode ser compreendido para além da interação verbal, para além da comunicação em voz alta, de pessoas que estão frente a frente, mas como toda comunicação verbal, de qualquer natureza. Bakhtin ([1992] 1997) acrescenta que a relação dialógica difere das relações linguísticas (que prioriza o sistema da língua a título de realização),

uma vez que o sentido se distribui entre as diversas vozes, mostrando a importância da individualidade. Tendo o dialogismo como espinha dorsal de sua obra, Bakhtin toma o homem sempre em sua relação com o outro. O ser para Bakhtin nunca é completo, sua existência depende do relacionamento com os outros, estabelecido dialogicamente. Nessa ótica, para Bakhtin ([1992] 1997), “ver uma coisa, tomar a consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa: ela não existe mais só em si e para si, mas para algum outro (já há uma relação de duas consciências).” (BAKHTIN, [1992] 1997, p. 343). Desse modo, a relação se constrói entre os atores no processo pedagógico, que depende tanto da manifestação simbólica dos integrantes nesse processo, como das demais materialidades que surgem no decorrer da formação, sempre estabelecendo uma relação com o sentido. Para além da análise puramente linguística, a relação dialógica é, para Bakhtin ([1992] 1997), “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal.” (BAKHTIN, [1992] 1997, p. 345). A vida de cada ser consiste no universo das palavras do outro. Consiste em saber conduzir-se na palavra do outro e reagir a ela. De acordo com o autor, “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles.” Assim, toda a consciência do ser é tomada pelo universo simbólico do outro, que servirá para a formação original da representação de si mesmo. Essa visão dialógica supera a descrição dos elementos estritamente linguísticos e tem como intuito incluir também os elementos extralinguísticos que podem interagir nos planos social, econômico, histórico e ideológico. Daí a importância da contribuição de Bakhtin nessa pesquisa, que, embora o autor não esteja falando do lugar da AD, a ideologia é algo marcado pela teoria da AD.

Essa prática é uma forma de fugir aos moldes de acesso ao conhecimento institucionalizado, com o discurso que propõe o acesso necessário a esse conhecimento, desconhecendo-se ou negando as lutas de classes e as diferentes formas de saber. Orlandi (2012b) afirma que o ato de reivindicar politicamente o acesso às formas de conhecimento legítimo é devido, porém, simultaneamente é necessário “criar espaços para outras formas de conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas.” (ORLANDI, 2012b, p. 48).

No caso do **Projeto Cambira**, avanços ocorreram devido ao fato de a escola ter incluído em sua reflexão metodológica e prática pedagógica, outras formas de linguagem, que não somente a linguagem verbal. E também, de ter incluído e deixado fluir a materialidade significativa oral, sem detrimento a materialidade significativa escrita, no decorrer das aulas. Apesar do material apresentar marcas do discurso autoritário, a pedagogia adotada contribuiu

para desconstruir esse caráter predominantemente autoritário. E, ao longo das aulas, o projeto caminhou para a formulação de um discurso que circulou com características mais polissêmicas.

O ponto de partida desse percurso realizado durante as aulas do **Projeto Cambira** parece ter sido por meio da contribuição de Geraldi (2010), quando o autor instaura uma nova maneira de pensar a aula como um acontecimento. Embora ele não desenvolva suas pesquisas no lugar da AD e não trate o acontecimento discursivo nos moldes de Pêcheux (1979 e 2002), mesmo assim, ao partir do acontecimento social da aula, apresenta esse também enquanto um acontecimento.

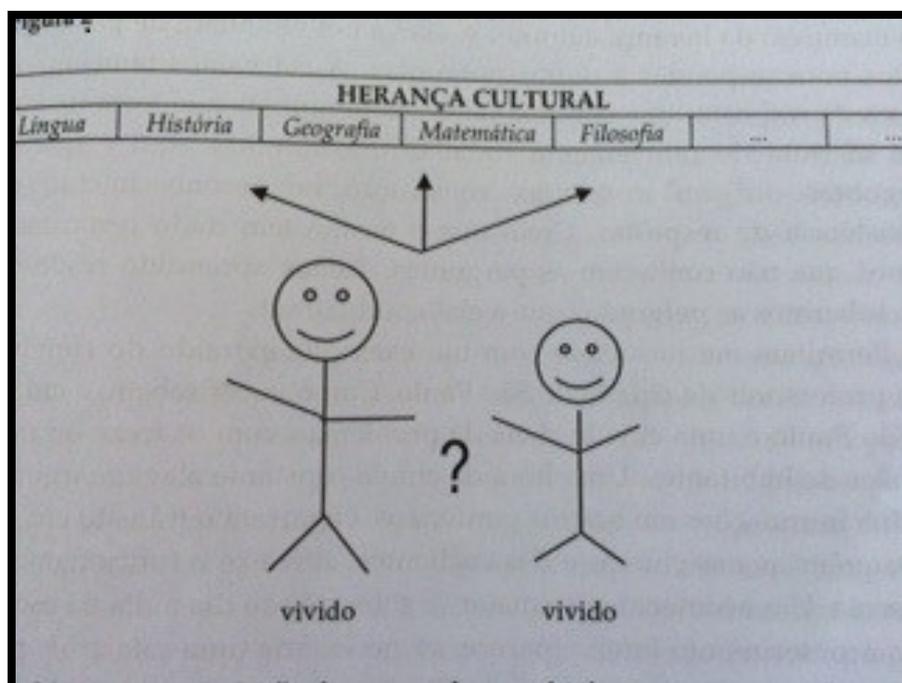
Com efeito, a aula do **Projeto Cambira** pode ocorrer na ordem do social, trazendo subsídios para que ocorra o caminho em direção ao acontecimento discursivo nos moldes pêcheutianos. Então, interessante perceber que, na proposição de Geraldi (2010) esse acontecer não deriva do nada. É justamente por não fazer um sentido nas relações de experiências desses sujeitos, das experiências dos sentidos que esses sujeitos trazem para a sala de aula que se marca a possibilidade para um sentido outro, para um novo sentido.

Para Geraldi (2010), talvez a nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos, bem como culturais seja justamente a aprendizagem dessa instabilidade, “por isso nossa nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises, e uma nova identidade é já força de construção de soluções.” (GERALDI, 2010, p. 92). Acrescenta que ao apostar que a identidade profissional do professor, definida pela estrutura global da sociedade e que o exercício profissional possa ser também uma força propulsora de transformações, então talvez possa ocorrer a inversão das flechas na relação do professor e dos alunos, tendo a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária. Assim “esta inversão vem sendo indiciada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc.” (GERALDI, 2010, p. 93).

Segundo o autor, se invertermos as flechas entre aluno e professor, a nova identidade a ser construída para o professor não será a do sujeito que tem todas as respostas de uma herança cultural, mas “a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.” (GERALDI, 2010, p. 96). Para o autor “o ensino do futuro não está lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial.” (GERALDI, 2010, p. 96). Dessa forma, Geraldi (2010) conclui que a inversão das flechas supõe concomitâncias, interesses locais na

herança cultural e não simplesmente uma parte completa selecionada como conteúdo. De acordo com o autor, essa inversão das flechas pode assim ser representada:

Figura 11. **A aula como acontecimento**



Fonte: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

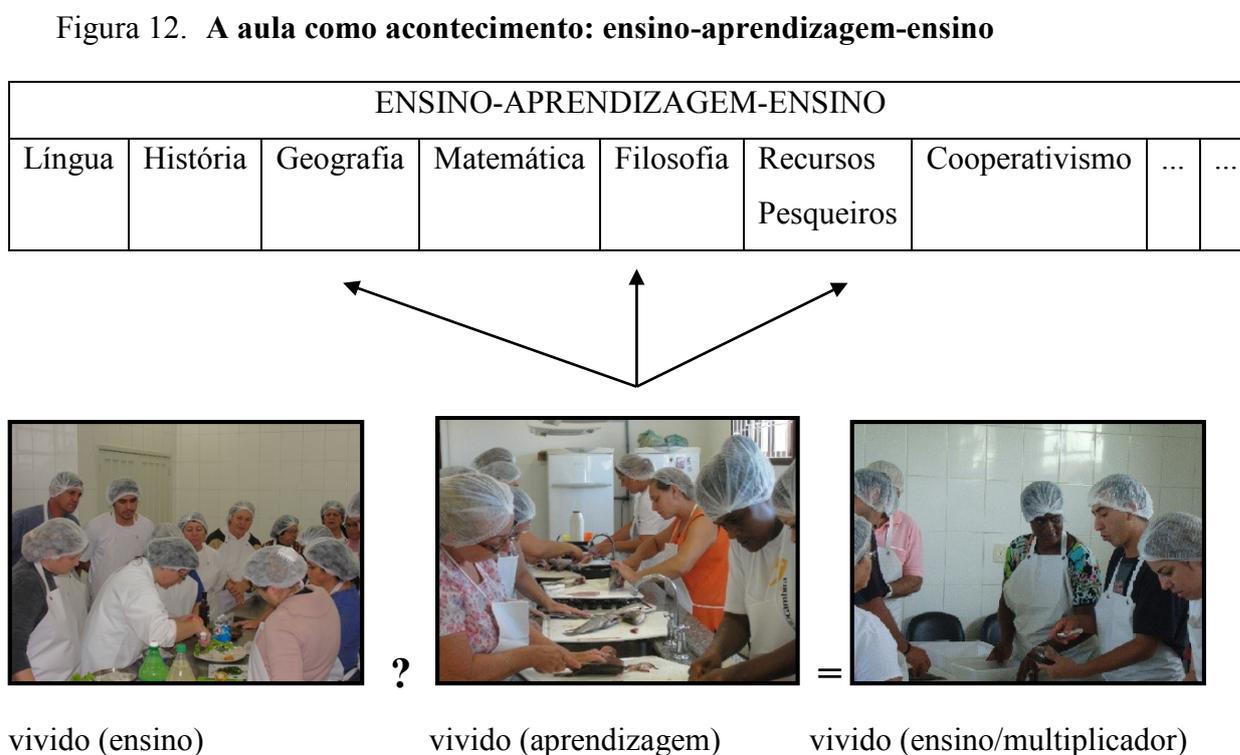
Percebe-se que as condições de produção do **Projeto Cambira** propiciaram um avanço com relação às práticas pedagógicas que Geraldi (2010) apresenta em seu trabalho “A Aula como Acontecimento”. Porém, nessa pesquisa, a inversão das flechas, nos moldes de Geraldi (2010), não é suficiente para se pensar a aula enquanto um acontecimento discursivo. Ao analisar a aula apenas pelo viés social, a pesquisa não consegue abarcar a historicidade, necessária para que a produção de sentidos se efetive. Assim, a inversão das flechas é complementada pela ideia de extensão da flecha. Nessa mesma linha de raciocínio Geraldi (2010) aponta para um modelo de aprendizagem em que ocorre a inversão dos papéis, isto é, a “inversão das flechas” (GERALDI, 2010, p. 93), ou seja, o professor coloca-se na condição de aluno ao aprender no ato de ensinar, e o aluno assume uma nova posição, cujos saberes adquiridos são levados em consideração. Nesse estudo, ressalta-se a necessidade de ampliar-se esse modelo de práticas pedagógicas, apontando para um novo modelo a seguir, que poderia ser nomeado de “Ensino-aprendizagem-ensino”.

Nestes termos, adaptou-se o modelo de Geraldi, de inversão, mas substituiu-se por um modelo que opera com condições de produção de ensino-aprendizagem, como via de mão-

dupla. Nesse modelo, o sujeito, ao apropriar-se do discurso, caminha para uma autonomia em termos de autoria, fazendo dele também um agente no processo. Assim, o aluno passa da condição de mero espectador, para a condição de transformador dos conhecimentos, não somente adquiridos, mas também produzidos em novos saberes para a comunidade na qual está inserido. Só nesse momento de abertura para a instauração de uma nova posição-sujeito, que caminhe para a produção de um efeito-autor nos moldes de Gallo (2001) é que se abre para uma perspectiva de acontecimento discursivo.

Mais que a inversão das flechas de aprendizagem, amplia-se para a extensão das flechas. Em outras palavras, mais do que o ato de aprender, aluno com professor e professor com aluno, as duas posições sujeito aluno e professor, produzem conhecimento em conjunto. Essa produção ocorre de maneira que os saberes adquiridos pela experiência dos alunos são legitimados na escola. O aluno passa por um processo de identificação e legitimação desses saberes e, assumindo a posição-sujeito de professor, repassa esses saberes para as comunidades circunvizinhas, contribuindo assim para que o acontecimento discursivo ocorra.

Ter-se-ia então o seguinte esquema, adaptado de Geraldi (2010):



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Assim, a aula pode ser vista como uma possibilidade de acontecimento discursivo, uma vez que as pescadoras, ao participarem efetivamente dessa aula, estabelecem relações com os saberes produzidos na comunidade, vivenciados em sala de aula e estendidos novamente para a comunidade, agora de forma legitimada. As pescadoras coadunam essas experiências na vida e percebem um motivo para produzirem o conhecimento, primeiramente na condição de alunas, mas que são transformadas em multiplicadoras dos conhecimentos produzidos em sala de aula e aliados aos saberes adquiridos ao longo da vida. É muito mais que uma simples inversão das flechas. O aluno aprende com o professor e o professor com o aluno, ao refletir sobre o conhecimento do aluno, ampliando assim sua compreensão no processo de produção do conhecimento. Porém a aprendizagem perpassa os muros escolares, e passa a fazer sentido para a vida do aluno, que assume um novo papel diante da comunidade na qual está inserido.

Essa expansão da flecha é comprovada no **Projeto Cambira** uma vez que atualmente as mulheres pescadoras da comunidade de Balneário Barra do Sul ministram oficinas de processamento de pescados e cooperativismo para comunidades circunvizinhas. Atividade essa, fruto das aulas na execução do **Projeto Cambira**. A comunidade pesqueira conseguiu transferir para a escola as vivências dentro da colônia de pesca, e conseguiu retornar para a colônia enriquecida com a aprendizagem em aula a partir da formação de uma cooperativa. Dois espaços que não se cruzavam no passado, agora se mesclam e contribuem para realização de cada sujeito dentro da comunidade pesqueira.

De acordo com Gallo (2001), “o efeito de sentido produzido por essa nova posição-sujeito que surge do confronto de ordens diferentes de discurso, chamei efeito-autor.” (GALLO, 2001, p. 03). Percebe-se então, no **Projeto Cambira**, a produção do efeito-autor, especificamente na relação do discurso pedagógico com o discurso não legitimado da comunidade pesqueira.

No entanto, não há como esperar que a situação incida em mudanças sem enfrentar a crise estrutural e ver como ela se desenvolve numa das principais instituições de reprodução: a escola. Para tanto, talvez precise se criticar algumas das formas básicas pelas quais as instituições educacionais operam atualmente. E para que isso ocorra faz-se mister compreender a conexão entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade. Urge a necessidade da consciência das possibilidades de ação. Como a situação gera contradições e tensões em todos os níveis da formação social, assim também elas brotarão na escola.

Nessa ótica, cabe repensar a educação, em todos os níveis, e buscando a elaboração de uma proposta de ensino que não se feche em um saber especializado, mas que abra para

novas possibilidades ao educando, propiciando a ele autonomia para seguir na direção apropriada de acordo com sua afinidade, condição e aspiração.

5.4 CIRCULAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO NA INTERNET A PARTIR DO PROJETO CAMBIRA: ENTRE O DITO E O NÃO DITO.

5.4.1 Apresentação

O discurso na perspectiva da teoria da AD constitui-se muito mais do que simples pronunciamento de um indivíduo em grupo social, caminhando para um processo de produção de sentidos entre interlocutores, conforme assinala Orlandi ([1990] 2010a):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 15).

Nessa perspectiva busca-se, como um dos objetivos deste trabalho, analisar a circulação do discurso pedagógico na internet, por meio das imagens postadas no *blog* <http://projetocambira.blogspot.com.br> e os efeitos de sentido dos discursos produzidos na interface entre o dito e não dito que constituem a teia significativa dessa materialidade enunciativa. Para que o objetivo geral deste trabalho seja alcançado, faz-se mister retomar as teorias acerca do discurso pedagógico e da circulação desse discurso na internet, bem como analisar as imagens postadas no *blog* do **Projeto Cambira** e perceber como elas contribuem para a produção de sentidos para a comunidade pesqueira em sua inserção social.

Dessa forma, um ponto que deverá ser levado em consideração é a apresentação da relação entre o dito e o não dito, uma vez que o dizer tem sempre uma relação com o não dizer, pois há sempre no dizer um não dizer necessário que se faz presente. Em estudos sobre discurso e texto, Orlandi (2008), trabalha os efeitos de leitura e expõe que o princípio dessas práticas deveria consistir em “levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária.” (ORLANDI, 2008, p. 60).

A relação entre o dito e o não dito indica que o que não é dito, aquilo que é silenciado, constitui igualmente o sentido do que é dito. Desse modo, observa-se a constituição

de uma forma de silêncio, silêncio que sugere que o sentido pode sempre ser outro. E isso pode ser percebido em estudos sobre as imagens que não foram postadas no *blog*.

Assim, como o **Projeto Cambira** já tem quatro anos de existência, optou-se em analisar os dois primeiros anos, quando da implantação do projeto junto à comunidade e do início das aulas do curso de FIC-PPCO. Já as imagens do último evento foram escolhidas justamente para poder se traçar um paralelo entre as aulas ocorridas e a transformação dessa comunidade pesqueira após a formação, desdobrando-se em ações junto à comunidade na qual está inserida.

5.4.2 As diferentes materialidades

Segundo Geraldi (2010), “é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção.” (GERALDI, 2010, p. 34). Acrescenta-se que a linguagem pode constituir-se em diferentes materialidades. Assim, para Ferreira (2007), as materialidades discursivas não se detêm exclusivamente na linguagem verbal, uma vez que “a imagem, de modo geral, os cartazes, as fotografias, charges, pichações e grafites ganham cada vez mais espaço entre os analistas de discurso.” (FERREIRA, 2007, p. 18).

A língua, para a AD não se reduz ao mero jogo significante abstrato. Para significar ela precisa estar imbricada de materialidade e se inscrever na história. O sentido depende da materialidade discursiva, bem como do funcionamento e da historicidade dessa materialidade.

Nessa perspectiva, Lagazzi (2011) propõe trabalhar com as noções de recorte e entremeio nas condições para a materialidade significante. Para isso, ela expõe a necessidade de um trabalho analítico discursivo que permeie nas diferentes materialidades, na imbricação material significante:

As formulações ‘intersecção de diferentes materialidades’ e ‘imbricação material significante’ ressaltam que não se trata de analisarmos a imagem *e* a falta *e* a musicalidade, por exemplo, como crescimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra. (LAGAZZI, 2011, p. 402, grifo do autor).

Para a autora, o ato de trabalhar a significação partindo de uma ótica materialista requer a exposição da relação significado/significante às condições de produção. Significa, pois, compreender o sentido sobre uma base material. Dessa forma, “deslocamento e incompletude são constitutivos da perspectiva discursiva materialista.” (LAGAZZI, 2011, p. 402.).

5.4.3 A circulação do discurso pedagógico na internet: análise das imagens

Cada imagem tem uma história para contar que se liga às próprias circunstâncias do momento em que foi desenvolvida. Para Berger (1999) uma imagem é:

Uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo e que primeiro fez sua aparição e a preservou – por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. Mesmo uma fotografia. Porque as fotografias não são, como se presume frequentemente, um registro mecânico. Cada vez que olhamos uma fotografia estamos cientes, por mais superficialmente que seja, do fotógrafo selecionando aquela cena entre uma infinidade de outras possíveis. (BERGER, 1999, p. 11).

Neckel (2004) reflete que para tratar a imagem como um acontecimento discursivo é necessário dar um passo além da questão estrutural, uma vez que ela percebe a imagem como estrutura e acontecimento, enquanto discurso. Assim, ela afirma “busco entender como a imagem funciona e produz sentido, e porque define determinados gestos de leitura.” (NECKEL, 2004, p. 02).

Com efeito, na ótica de Pêcheux ([1999] 2007), a imagem é apreendida como prática de linguagem, enquanto estrutura e acontecimento. Pêcheux ([1999] 2007) ressalta a importância do papel da memória na compreensão dos efeitos de sentido dos gestos de leitura da imagem:

Essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do visível ao nomeado, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito. Na transparência de sua compreensão, a imagem mostraria como ela se lê, quer dizer, como ela funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo. (PÊCHEUX, [1999] 2007, p. 51).

Assim, chama-se a atenção para a primeira imagem do *corpus* a compor o recorte:

Figura 13. Logomarca do Projeto Cambira



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 12.03.2012.

Trata-se da imagem de abertura do *blog*, que aparece em todas as edições, páginas e *links* do *blog*, e remete à produção e ao meio de sustento da comunidade. Especificando mais, a formulação imagética é constituída de uma composição gráfica que justapõe num único plano a representação verbal e não-verbal. O interessante é atentar para a intersecção do primeiro desenho que remete para o arranjo de três elementos – dois imagéticos e um linguístico. Os dois primeiros (mão e peixe unem-se na composição da logo que deixa como sobra do novo desenho o olho do peixe que por um efeito de deslizamento transforma-se no sinal gráfico de um ponto sobre a vogal ‘i’). A essa primeira formulação podemos apontar um efeito de sentido que marca a importância de o projeto em unir as mãos trabalhadoras aos peixes – matéria prima do trabalho – e ainda a própria escrita como forma de registro simbólico da possibilidade de transformação da atividade da pesca em outros produtos.

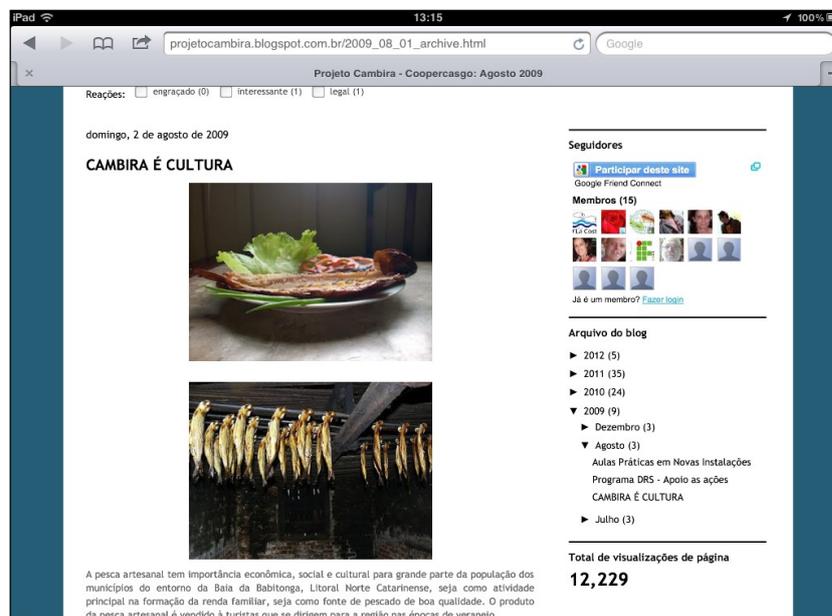
Essa imagem aponta como a sequência de quadros propõe a construção de um texto a partir do cruzamento entre os registros do verbal e do não-verbal. Desse modo, investindo na leitura e na interpretação desse texto podemos também inferir um efeito de sentido que perpassa e une todas as imagens constitutivas do que deverá representar o **Projeto Cambira**. Observando apenas as fotografias, ao lado da logo e marca que identifica o projeto, atenta-se para a justaposição dessas três fotos sendo que na primeira tem-se um registro de mãos entrelaçadas. Interessante notar que nesse primeiro quadro a angulação da câmara atua numa perspectiva de baixo para cima, ou seja, enaltece o objeto capturado pelo obturador da lente. Ainda, ao focar apenas as mãos e não a pessoa em sua totalidade produz um efeito metonímico. Dito de outro

modo, são mãos – no plural – de pessoas – também no plural, que unidas - pessoas e suas mãos - podem semantizar a realização de uma trabalho em conjunto/equipe. No quadro seguinte, em que se vê a imagem do que poderia ser a captura de um cardume, podemos estabelecer uma relação metafórica entre os muitos peixes espalhados na imagem da foto com o primeiro quadro das várias mãos. Dessa forma, podemos aludir à intersecção dessas duas imagens (mãos e peixes) a um efeito de sentido produzido por um processo de leitura linear dessas imagens que poderíamos remeter ao ditado popular: “A união faz a força”. Assim, muitas mãos conseguiriam um resultado significativo ao trabalho em conjunto, de cunho social, diferentemente se esse trabalho fosse executado individualmente, o que justifica e ratifica a necessidade do **Projeto Cambira**.

Notamos ainda que na imagem dos peixes o ângulo da câmara dá-se de cima para baixo, ou seja, é um olhar daquele que está acima dos peixes, o/a pescador/a. Já o último quadro, em que se tem o registro de um cenário: barcos, trapiche, mar e terra, entrelaçam-se às imagens anteriores na busca de um efeito conclusivo a essa textualidade significativa. Essa última foto serve como um “parágrafo de fechamento” que ilustraria a região onde moram os trabalhadores e trabalhadoras – donos dessas mãos – que ao ingressarem ao projeto apresentam suas perspectivas de sucesso no que diz respeito à realização da atividade pesqueira.

A imagem, assim como a escrita, retrata a necessidade que o homem tem de tornar perene a sua cultura. Percebe-se isso a partir das imagens analisadas no *blog* <http://projetcambira.blogspot.com.br>. Já nas primeiras edições a cultura é mostrada a partir de imagens dos produtos produzidos e comercializados pela comunidade de pescadores. Na foto abaixo apresentada pode-se perceber como a cultura dessa localidade ganha sentido que busca imprimir em tom valorativo por meio da Cambira, principal produto da comunidade.

Figura 14. Cambira é cultura



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>⁵².

Essa imagem pode ser compreendida como outra forma de materializar o dizer de uma das pescadoras artesanais do grupo. Maria da Graça Padilha, uma das participantes do projeto, afirma, ao relatar a receita da tainha assada, “Esse é um prato que nunca vai deixá de existi.” Fala essa exposta em vídeo em que as pescadoras socializavam as experiências adquiridas, por meio do relato de receitas próprias da comunidade, postado posteriormente no *blog* do **Projeto Cambira**. Podendo ser interpretada aqui como uma forma de retratar a necessidade de existência da comunidade e da cultura do grupo.

Para Orlandi (2008), a subjetividade pode ser compreendida à luz de um duplo movimento: primeiramente de que quando o indivíduo se constitui pela linguagem (no simbólico) os sentidos já têm sentidos e a língua é movimento na história. O sujeito vai (se) significar com sentidos já significados, assujeitando-se à língua e à história. O segundo movimento é especificado pela relação do sujeito com a linguagem, que é parte constituinte da relação do sujeito com o mundo. É só pela maneira de se individuar do indivíduo face à uma instituição (salienta-se aqui a escola) e aos discursos, que ele terá condições de assumir uma

⁵² Segue o texto que se encontra na sequência das fotos: “O conhecimento tradicional retido pelos pescadores mais velhos da região, como a fabricação da CAMBIRA, corre o risco de desaparecer em função da dificuldade da manutenção das famílias apenas com a pesca.” (*BLOG DO PROJETO CAMBIRA* disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012).

posição discursiva, seja ela x ou y. Sobre isso Indursky (2000), baseada em Pêcheux ([1975] 1988), afirma que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina, isto é, na qual ele é constituído como sujeito.” (INDURSKY, 2000, p. 71).

Sobre essa necessidade de essência e perenidade argui Manguel ([2000] 2001), em seus estudos sobre imagens, ao salientar que:

a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. (MANGUEL, [2000] 2001, p. 21).

É a necessidade de se fazer presente e significar algo para a sua comunidade e para as civilizações vindouras. Porém, na perspectiva discursiva não ocorre o trabalho com as imagens traduzidas em palavras, mas a partir das condições de produção do discurso.

A foto seguinte recortada do *blog* e que passa a ser analisada é apresentada também no primeiro ano de execução do **Projeto Cambira**.

Figura 15. **Projeto Cambira: início das atividades**



Fonte: *Blog Projeto Cambira* Disponível em <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

A imagem apresenta os instrumentos de trabalho dos pescadores, remetendo às condições econômicas da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul, dentro da realidade do trabalho como forma de sobrevivência. O foco agora é de alguém que se encontra no mar olhando para a margem. É de um sujeito que já está atuando na área, que já possui o saber

adquirido ao longo da vivência e da experiência profissional, mesmo que artesanal, e que vislumbra na terra um porto seguro. Esse sujeito pode passar a existir por meio da aquisição do saber institucionalizado, via ingresso no **Projeto Cambira**. A apresentação da embarcação na margem também remete ao pré-construído do sujeito marginalizado, o qual fora da escola não há salvação. Que precisa sair da margem ingressando em um projeto do Governo Federal.

Na mesma página do *blog* e logo na sequência é apresentada a foto de uma mesa posta com diversos produtos provenientes do mar. São produtos do pescado da comunidade. A foto segue com a legenda “Após as palestras foi realizado um coquetel de confraternização, onde foram servidos produtos à base de pescados, **produzidos** pelas mulheres da AMUPESC.” (grifo nosso). A foto novamente remete a ideia de produção e consumo.

Figura 16. **Semana de palestra motivacional – 14 a 17.12.2009**

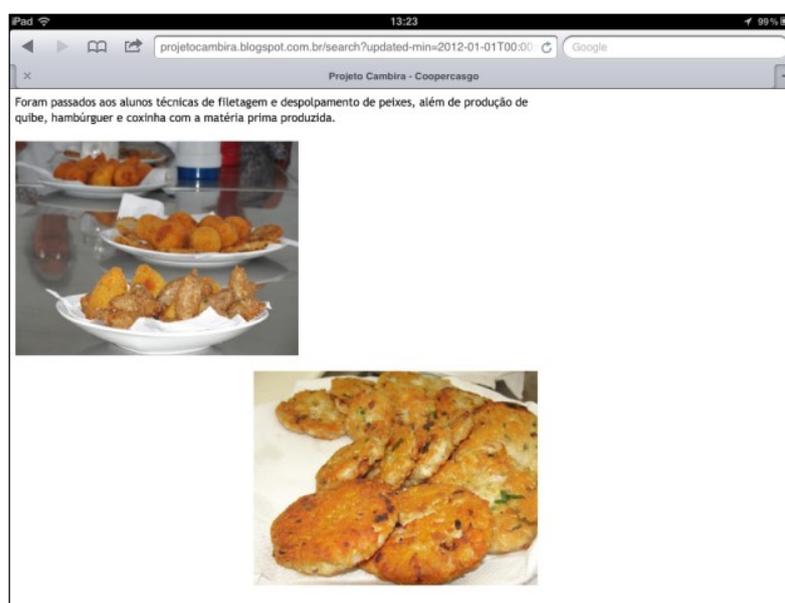


Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

O modo de circulação do discurso pedagógico, atravessado pelo discurso publicitário, remete à produção de sentidos distintos. Chamamos a atenção para o fato de que em nenhum momento, nessa primeira postagem do *blog*, é focalizada a comunidade de pescadores em primeiro plano. Apenas artefatos e produtos da pesca. E isso é algo recorrente em todas as edições do *blog*, nos dois anos subsequentes, a imagem das pescadoras sofre um deslizamento pelas imagens de pratos típicos feitos a partir do pescado. São coxinhas, hambúrgueres e quibes de peixe, bem como filés, patês e os diversos produtos feitos à base de

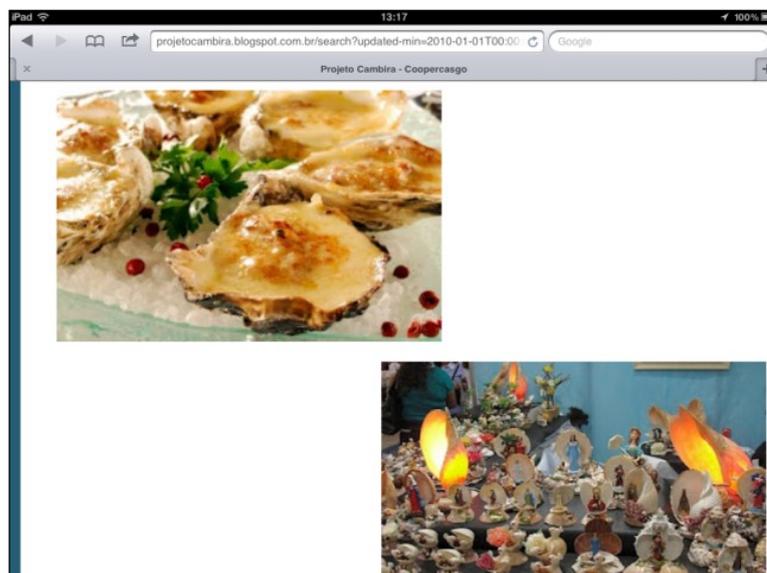
frutos do mar. Numa perspectiva discursiva cabe a pergunta: por quê? Por que a imagem das pescadoras sofre o apagamento pelas imagens dos produtos do **Projeto Cambira**? Uma interpretação possível seria pensar no modo de circulação desse discurso publicitário, que ao apresentar os produtos, buscando uma forma atrativa de expô-los a todos os espectadores, busca remeter ao sucesso do **Projeto Cambira**, projeto esse institucionalizado e amparado pelo discurso autoritário. Nesse momento, não é interessante veicular no *blog* o discurso pedagógico com o fim de “ensinar” outras pescadoras ou até mesmo divulgar para a comunidade em geral o trabalho diferenciado que vem ocorrendo com essa comunidade de pescadores, que participam das aulas enquanto saber que se constitui na prática e que é retransmitido para a comunidade na qual estão inseridas e para as comunidades vizinhas. O que se busca com a circulação das imagens, numa perspectiva publicitária, é vender a imagem de um projeto de sucesso. É justamente uma forma de dominação simbólica a serviço da ideologia do consumo. O consumidor poderá ou não se sentir atraído pelos produtos, porém, quanto mais o discurso publicitário funcionar de forma a estar engendrado no cotidiano e identificado com a cultura de um povo, mais ele poderá ser percebido e reconhecido. Nessa perspectiva consumista a publicidade pode ser considerada um discurso dominante nas construções de ordem persuasiva. Por meio da circulação das imagens no *blog*, produzindo esses efeitos de sentido, da ordem do publicitário, o **Projeto Cambira** garante sua legitimidade e conseqüentemente a manutenção da instituição na qual está inserido.

Figura 17. **Produtos Cambira IV**



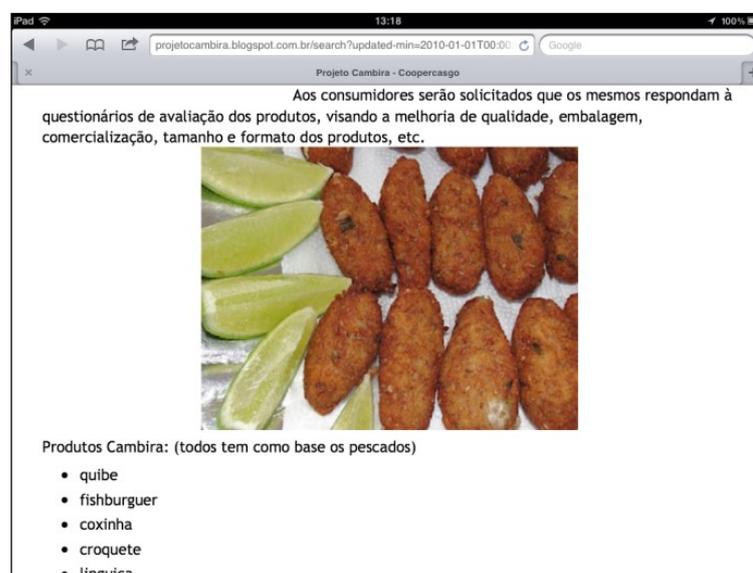
Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Figura 18. **Produtos Cambira V**



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Figura 19. **Produtos VI**



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

O *blog* apresenta os produtos, buscando por meio do realce das cores e focalização aproximativa da imagem atrair os espectadores. Mesclados com as fotos da comunidade pesqueira estão os mais variados pratos típicos da região. As imagens são apresentadas com os produtos em primeiro plano, buscando aguçar o interesse do leitor, tentam aguçar também o paladar do expectador que ao olhá-las pode ser despertado para a vontade de provar os produtos.

A imagem pode contribuir para esse efeito de sentido, que é produzido devido à forma de circulação desse discurso na mídia. Os produtos são veiculados amparados pelo discurso publicitário, que busca dar o efeito de sentido de algo convidativo e essencial para garantir a legitimidade do mercado. É o consumismo que mantém o núcleo do sistema capitalista operando.

Figura 20. **Produtos Cambira disponíveis para venda**



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Porém, cabe a pergunta: será que as imagens apresentadas, se deslocadas para qualquer outro contexto de culinária como placas de restaurantes, cardápios, encartes publicitários na área de gastronomia ou até mesmo em embalagens de produtos industrializados, produziram o mesmo efeito atrativo? Parece-nos que sim, o que nos leva a conjecturar que não é a questão cultural da comunidade, que, de fato, está sendo posta em destaque, mas estratégias do discurso publicitário, atravessado pelo discurso jornalístico, agregando valor ao produto e não ao produtor. Ou seja, não há registro da participação das pessoas que significam esses saberes traduzindo-os em conhecimento, somente a informação publicitária valorando os produtos. Ressalta-se nesse momento, que as pessoas envolvidas no projeto tratam-se de mulheres de pescadores, quando muito, pescadoras também. Esse fator é agravado pela discriminação entre homem e mulher que a história da civilização acompanhou. A mulher enfrenta preconceitos que constitui o imaginário discursivo das pessoas. Por um lado ela é vista como aquela provedora do lar, que acompanha e auxilia ao homem, e por outro lado como uma figura do “sexo frágil” que necessita de proteção e cuidados. Em suma, o lugar social que ela ocupa vai depender do sentido daquilo que ela realiza por meio das interações sociais, que estão

carregadas de sentidos perpetuadores dos papéis de gênero. Nesse aspecto, a linguagem é fundamental, uma vez que o ser humano se constitui por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, percebe-se também, que o *blog* ao referir-se à Associação de Mulheres Trabalhadoras da Área Pesqueira Artesanal, busca sempre a utilização da sigla AMUPESC, apagando assim o sentido do trabalho cooperativo dessas mulheres, que, de sujeito, são transformadas em uma sigla. É apenas mais um código no contexto de siglas do Governo Federal. Nessas condições, o sujeito/aluno aqui referido é um sujeito em um contexto educacional, que luta por uma vaga, seja ela adquirida via ENEM⁵³, ou através da SETEC⁵⁴, por meio de um de seus programas PRONATEC⁵⁵, PROEJA⁵⁶, Rede CERTIFIC⁵⁷, FIC⁵⁸ ou ainda, para outras modalidades, por intermédio de todas as outras siglas desenvolvidas pelos programas governamentais brasileiros. Basta navegar na página do MEC⁵⁹ para perceber que siglas e números são recorrentes no discurso do governo. A sigla semantiza um sujeito transformado em objeto, apagado o sentido associativo pela simbologia numérica suscitada pelo sistema capitalista. Dito de outro modo, a redução em sigla, nesse caso, produz um efeito de reificação sobre os sujeitos detentores de saberes e por consequência apaga o próprio sujeito.

Em suma, apesar de existir um dizer que trata da submissão da mulher, muitas mudanças vem ocorrendo com o passar das últimas décadas. De acordo com Coracini (2007), quarenta por cento da mão de obra do Brasil é composta por mulheres, em quase todas as profissões, “da medicina à aviação (em 1997, oito mulheres pilotavam Boeings, de acordo com a revista Veja desse ano), da engenharia civil à química, da economia à física, há mulheres até nos mais altos cargos da vida pública, como deputadas, prefeitas e até governadoras.” (CORACINI, 2007, p. 87). Acrescenta-se, até na posição de presidente da república, é o caso da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. Apesar de a mulher sempre estar a margem da história, as mulheres do **Projeto Cambira** “navegam e produzem”. Elas fazem parte desses 40% da população feminina ativa no país e estão contribuindo para aumentar esse percentual.

⁵³ ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

⁵⁴ SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica).

⁵⁵ PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego).

⁵⁶ PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

⁵⁷ Rede CERTIFIC (Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada).

⁵⁸ FIC (Formação Inicial e Continuada).

⁵⁹ MEC: Ministério da Educação, disponível em www.mec.gov.br, acessado em 16.03.2012.

5.4.4 Circularidade do discurso pedagógico e o Projeto Cambira

O dispositivo analítico elaborado nesse estudo parte da compreensão da subjetividade dessas mulheres no quadro de suas condições de produção numa relação intrínseca entre trabalho e educação na perspectiva capitalista, que por assim, produzem discursos que atuam na constituição do sujeito na contemporaneidade. Atenta-se para o fato de que quem produziu o *blog* foram os profissionais da EPAGRI juntamente com os profissionais do IFC-Araquari e com o coordenador do **Projeto Cambira**. A posição-sujeito de quem produziu o material está legitimada pelo discurso pedagógico institucionalizado. Percebe-se como isso afeta os gesto de interpretação.

Segundo Lagazzi (2011), a contradição do equívoco permite ao analista compreender que a imagem, na relação entre a materialidade significativa e a história, possibilita o deslocamento, uma vez que expõe o sujeito aos sentidos, culminando em diferentes processos de identificação.

Numa perspectiva discursiva, o sujeito social, coletivo é marcado pela ideologia e insere-se em um processo histórico. Para Lagazzi (2011), “no trabalho simbólico da incompletude e da contradição no social, imagens e palavras compõem possibilidades de deriva, e nos deixam ver a diferença em sua potencialidade de trazer à tona o político.” (LAGAZZI, 2011, p. 409).

Quando as pescadoras são apresentadas no *blog* ao público, por meio de fotos extraídas durante as aulas, são focalizadas apenas as costas das alunas. Retratando assim o processo de não identificação do sujeito no discurso na qual ele está inserido. São seres sem rosto, sem história, sem direito à exibição. Com efeito, na história das políticas educacionais brasileiras a mulher sempre ficou à margem desse processo. Na própria nomenclatura no qual o público de mulheres também está inserido, encontra-se “Educação de Jovens e Adultos”, apontando para uma generalização do público alvo, sem especificação de gênero.

No documento base do PROEJA-FIC⁶⁰, o Governo Federal apresenta a preocupação com relação à evasão escolar e afirma que apesar do avanço significativo do número de matrículas a evasão continua ocorrendo, também em cursos na modalidade EJA (Jovens e Adultos). E inculca a responsabilidade pelo fracasso escolar em um âmbito nacional nas pessoas, ao pronunciar que o governo busca alternativas por meio da oferta de vagas, mas as

⁶⁰ PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada). Disponível em www.mec.gov.br/setec, acessado em 16.03.2012.

peças não estão usufruindo desse benefício. Será que somente a oferta de vagas é a solução? Garantir o acesso sem a devida permanência não é inclusão. O grupo de pescadoras da comunidade pesqueira ao se inscrever na ordem do discurso pedagógico assume uma posição de formação de responsabilidade institucional, mas não é considerada na totalidade de suas singularidades. Dessa forma, passa a fazer valer pelos dados estatísticos que representa para o governo, enquanto mão de obra produtiva para o mercado de trabalho, mas enquanto ator no processo de identificação do sujeito, torna-se cada vez mais anônimo.

Figura 21. **Aula do Projeto Cambira em 31.10.2010**



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Chama-se a atenção para o modo de noticiar na capa da edição cuja foto está exposta acima: “Nova sala da Associação das Mulheres Pescadoras de Balneário Barra do Sul - AMUPESC.”

O ato de focalizar apenas as costas das mulheres pescadoras em um contexto de sala de aula resulta em um efeito de sentido de um sujeito marginalizado dentro do próprio contexto escolar. Aí se instaura a contradição. Agora é um sujeito focalizado de uma forma que o ângulo sugere um ser sem identidade. É mais um produto que deve ser preparado para o mercado de trabalho. Sujeito esse que deve ser formado para então passar a existir. Passar a ser alguém, com rosto. O rosto não coincide com a face. Para Agamben (1996), por toda a parte em que “algo alcança a exposição e tenta tomar o próprio ser exposto – por toda parte em que um ser aparece afundado na aparência e deve, desde o início, retornar a ela – tem-se um rosto.” (AGAMBEN, 1996, p. 74). Dessa forma, o rosto das pescadoras vai passar a existir e fazer

sentido a partir do momento em que elas se constituírem egressas do sistema de ensino que forma para o mercado de trabalho, mas também para a vida.

Segundo Agamben (1996), o rosto expõe e revela, não é qualquer coisa a ser formulada, nessa ou naquela proposição significante, mas o rosto é “o ser inevitavelmente exposto do homem e, também o seu próprio estar escondido nessa abertura. E o rosto é o único lugar da comunidade, a única cidade possível.” (AGAMBEN, 1996, p. 74). Assim, a revelação do rosto pode ser entendida como a revelação da própria linguagem. É através do rosto que distinguimos os indivíduos, que definimos os papéis sociais e que se dá o efeito de sentidos entre as pessoas (ou não).

Apresentando o sujeito sem rosto, não é considerada a vivência desse ser que tem experiências de vida, história e projetos. O *blog* reforça a ideia de que a escola é rede do saber legitimado. O aluno não sabe e deve receber conhecimento em forma de informações de quem sabe, nesse caso do professor que por sua vez apropria-se aqui da identidade do cientista. Essa ideia é reforçada por meio das imagens expostas dos produtos, dos artefatos e dos diversos *slogans* institucionais.

Vejamos outra imagem das pescadoras, agora sob novo ângulo:

Figura 22. **Dia de produção do Projeto Cambira**



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

A foto acima, datada de 09 de novembro de 2010, é intitulada: “**Dia de Produção** no Laboratório de Pescados e Cozinha Experimental – IFC Araquari.”. Ao que segue a frase de

tom avaliativo: “Parabéns a todos os participantes do Projeto pelo **dia produtivo** no Laboratório de Pescados e Cozinha Experimental do IFC Araquari.” (grifo nosso).

Novamente, na perspectiva de câmera, as mulheres são focalizadas sem rosto. São agora apenas mãos que trabalham incessantemente para garantir o “dia de produção” da instituição de ensino. Podemos estabelecer aqui, novamente, uma relação metafórica com os processos industriais iniciados no último século. A combinação do ensino geral com o ensino profissionalizante começou a exigir do aluno dedicação total para aprofundar-se no conhecimento das técnicas necessárias ao mundo do trabalho. Partindo dessa análise, a imagem apresenta mãos que remetem ao trabalho na linha de montagem e produção em série nas fábricas no início dos “tempos modernos” em que vigoravam os modelos Taylorista/Fordista na divisão do trabalho.

Sobre isso Bourdieu (1989) afirma que:

É toda a lógica da politização como esforço para “desprivatizar” a experiência da exploração e também a habituação a um modo de pensamento mecanicista que levam as análises mais subtis e mais rigorosas das condições de trabalho a reduzirem o trabalhador ao seu posto de trabalho, ignorando tudo o que ele deve ao seu passado e tudo o que ele é fora da sua existência profissional. (BOURDIEU, 1989, p. 98).

Nas últimas décadas, apesar dos avanços da microeletrônica, o modelo de produção Taylorista/Fordista ainda não está extinto no Brasil. Apesar das mudanças ocorridas na transição do século XX para o XXI, em termos de organização de trabalho devido à terceira revolução industrial (da tecnologia), tal perspectiva ainda supõe a aceitação do mercado como instrumento regulador da sociedade, no lugar de afirmar a centralidade no ser humano, visando atender às necessidades dos sujeitos e da sociedade.

5.4.5 A aula como acontecimento e as imagens não publicadas no *blog*: entre o dito e o não dito

Na edição de domingo, do dia 25 de março de 2012, aparece a seguinte chamada do *blog*: “Transferência de prática e conhecimento”, seguida de algumas fotos, dentre elas:

Figura 23. Transferência de prática e conhecimento



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Figura 24. Oficina de processamento de pescados: Essência de Vida



Fonte: *Blog Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Nas imagens apresentadas, o rosto das pescadoras agora, além de ser focalizado em primeiro plano pela câmera, retrata um rosto de alegria, de satisfação, do saber adquirido. Quando as pescadoras estão na condição de “mestre”, daquele que possui o saber institucionalizado, elas aparecem sorrindo.

Porém há fotos que não foram postadas no *blog*, em momentos anteriores, no contexto de sala de aula. Chamamos a atenção para as seguintes:

Figura 25. **Aulas práticas do Projeto Cambira I**



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Figura 26. **Aulas práticas do Projeto Cambira II**



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Nessas imagens pode-se verificar claramente a expressão de seriedade (ou preocupação/ansiedade) nos rostos das pescadoras, quando num momento de teste, em aula prática no laboratório da Cozinha Experimental do IFC-Araquari. Cabe questionar: por que o *blog* não disponibilizou essas imagens? O *blog*, com sentido institucionalizado, somente apresentou o “depois” no processo pedagógico, no momento em que elas aparecem sorrindo, na condição de detentoras do saber.

Notamos na sequência outras fotos de evento ocorrido na mesma semana de março de 2012, quando as pescadoras, focalizadas entre os integrantes da comunidade, estão ofertando oficina do **Projeto Cambira** para membros da comunidade Essência de Vida, em Araquari.

Figura 27. **Oficinas práticas: Projeto Cambira e Comunidade Essência de Vida I**



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Figura 28. Oficinas práticas: Projeto Cambira e Comunidade Essência de Vida II



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Figura 29. Oficinas práticas: Projeto Cambira e Comunidade Essência de Vida III



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Os internos da comunidade terapêutica Essência de Vida denotam a necessidade de mostrar por meio da imagem que eles existem, que estão se readaptando e que querem retornar

ao convívio externo social, falas essas coletadas em filmagem durante a oficina, pela pesquisadora. O desenvolvimento da oficina visou apoiar o processo de recuperação dessa comunidade de dependentes químicos. No início houve a preocupação da pesquisadora em fotografar esses sujeitos, mesmo com o termo de autorização de exibição de imagens por eles assinado. Porém, a receptividade e interesse pelas fotos por parte dos participantes foi aumentando na medida em que eles conseguiam desenvolver as tarefas com êxito, alguns deles até cobrando as fotos após cada tarefa. Essa atitude demonstrou o quanto eles estavam agindo de forma espontânea e descontraída, mesmo em situação de sala de aula.

As imagens, porém, foram negadas aos olhos dos expectadores do *blog* do **Projeto Cambira**. Os integrantes internos da comunidade Essência de Vida estão na condição de alunos “sorridentes”, porém recebendo um saber por intermédio de uma nova dinâmica no contexto pedagógico. As pescadoras, apesar da condição de posição/sujeito professoras, não estão avaliando os participantes e atribuindo-lhes uma nota que irá aprová-los ou reprová-los no final do ano letivo. Eles estão recebendo o conhecimento empírico, de “igual para igual”, sem atribuição de valor de autoridade para aquele que repassa o conhecimento a eles. O centro do processo de aprendizagem é cada participante, não é mais o professor.

O modo de circulação desse discurso apresenta que não é interessante para o *blog*, nesse momento, mostrar a aula enquanto acontecimento. Ele tem que reafirmar a ideia de que a escola é local de sofrimento ou de gente séria e que para produzir conhecimento tem que ter a seriedade do discurso autoritário (pedagógico).

Enfim, com a análise das imagens do *blog*, percebeu-se que o **Projeto Cambira** apresentado no *blog* pode estar ainda garantindo a manutenção da circularidade do discurso pedagógico.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DA POSIÇÃO-SUJEITO ALUNO PARA A POSIÇÃO SUJEITO PROFESSOR – UMA NOVA POSSIBILIDADE

*Determinada flor é, em primeiro lugar, uma renúncia a todas as outras flores.
É, no entanto, só com esta condição é bela.*
Antoine de Saint-Exupéry

6.1 GESTO DE AUTORIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE PARA A AULA COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

6.1.1 Culinária pesqueira: primeiras inquietações

O discurso pedagógico tradicional aparece muitas vezes como predominantemente autoritário, concretizando um fazer pedagógico de modo a manter os sentidos estabilizados. Com efeito, os alunos são levados a se inscreverem em formações discursivas previamente estabelecidas e são privados de circularem por outros espaços de sentido que não aqueles legitimados pela instituição escolar. Na Rede Federal, por exemplo, a técnica é ensinada e os alunos a reproduzem, de forma que a ideologia dominante seja assegurada.

Dadas essas considerações, adentra-se a análise de um vídeo institucional, tomado como *corpus* para este estudo. Antes desta análise é indispensável localizar o vídeo em apresentação, ou seja, informar sobre as suas condições de produção. O vídeo apresenta as atividades da comunidade pesqueira no âmbito do **Projeto Cambira**, porém é um trabalho realizado por uma instância legitimada enquanto espaço institucionalizado: a EPAGRI, vinculada à Secretaria de Estado da Agricultura e da Pesca. Acrescenta-se que, embora financiado pela Casa Familiar do Mar e município de São Francisco do Sul, o vídeo apresenta tanto a comunidade pesqueira de São Francisco do Sul quanto a comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul.

Inicia-se a análise anunciando-se que o confronto do simbólico com o político está presente nos diversos discursos, não somente naquele de ordem política. Orlandi (2012) aponta que o político, pensado discursivamente, está presente em todo discurso, afirmando que “não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia do dizer.” (ORLANDI, 2012, p. 55). Assim, a AD

preocupa-se com os gestos de interpretação, também referentes às relações de poder simbolizadas numa sociedade dividida. Já as primeiras marcas dessa relação de poder são apresentadas no início do vídeo. A primeira imagem a surgir à vista do telespectador é a da seguinte frase: “Um vídeo financiado pelo: CNPq Processo 557246/2005-9.” Percebe-se que a imagem retrata uma luta ideológica pelo poder, uma vez que há atravessamentos de outros discursos ressaltando aos olhos: que processo seria esse? Mais um dado estatístico para consolidar a “escada dos números” ao qual se refere o Governo Federal na página do MEC (disponível em www.mec.gov.br) ao apresentar os índices do IDEB em fevereiro de 2011, afirmando encontrar-se *em nossas escolas, institutos e universidades o alicerce para o conhecimento?* Conhecimento de quem? Do quê? Para quem? Quem é o detentor do conhecimento? Quem pode inscrever-se nesse discurso? Transformação de quem? Em quê? Qual é o conhecimento legitimado pelo governo, e conseqüentemente, pelas instituições de ensino?

Seguindo as primeiras imagens, encontra-se o título: “Uma abordagem sobre a Culinária Pesqueira”, sendo a expressão “Culinária Pesqueira” inserida na tela do vídeo com o auxílio de peixes em forma de animação. Após, é apresentada a imagem do litoral de Balneário São Francisco do Sul e de Balneário Barra do Sul, seguida do mercado público, da peixaria, da igreja, e finalmente, são focados os pescadores, mas no ambiente da pesca, seja na labuta em alto mar, seja nas atividades de preparo da rede. Quando o foco é dado aos frutos do mar, em forma de alimento processado e servido para degustação, quem aparece degustando o prato não é mais o pescador. Esse sai de cena para dar lugar a alguém que, pela delicadeza das mãos com unhas pintadas, sem qualquer marca de calos, e pelo uniforme branco, não tem o perfil de pescador, especialmente dos pescadores de Balneário Barra do Sul que possuem idade avançada, mas de alguém que fala de outro lugar discursivo, o do saber legitimado, autorizado a avaliar o que foi produzido.

A narradora, no início do vídeo, ao anunciar: “As comunidades litorâneas foram a porta de entrada dos colonizadores açorianos, que se estabeleceram de norte a sul desenvolvendo nos vilarejos a prática da pesca artesanal e como consequência, receitas à base de frutos do mar” apresenta as marcas de dominação dessa comunidade desde o início da sua colonização.

Para Pêcheux ([1969] 1997), o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe “em si mesmo”, ou seja, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas, ao contrário, “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo

no processo sócio-histórico na qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 160).

A AD não vê, porém, o sujeito como fonte do dizer, mas sim um sujeito movido pela ideologia e que tem a ilusão de que exerce a sua própria vontade livremente, por meio do discurso. A apropriação das formas de linguagem é social, constitutiva e participa dessa ilusão do sujeito. No discurso pedagógico também o professor tem a ilusão de ser dono do seu dizer, ao passo que o que ele faz é reproduzir um sistema cristalizado pela ideologia em prol da garantia da escola enquanto instituição de poder. Isso é retratado na fala da narradora do vídeo institucional “**Sabemos através de histórias e livros** que muitas dessas receitas eram elaboradas de acordo com a necessidade dos povos que escolheram o litoral para habitar.” (grifo nosso).

Orlandi ([1983] 2011), em seus estudos sobre o discurso pedagógico cita Bourdieu (1974), ao afirmar que a escola é o local da reprodução cultural e o sistema de ensino é “a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 22). A AD se constitui assim nesse espaço, nesse entremeio, como diria Pêcheux, “trabalhando suas contradições”.

6.1.2 O discurso institucional e o fazer pesqueiro

As palavras podem mudar de sentido conforme a posição sustentada por aqueles que as utilizam. A administração do sentido é referenciada à posição assumida pelo sujeito falante. Dito de outra forma, o sentido é assegurado de acordo com as formações ideológicas nas quais as posições adotadas pelo sujeito se inscrevem. Assim, as palavras ou expressões recebem um determinado sentido de acordo com a formação discursiva na qual são produzidas. Para Pêcheux ([1969] 1997), a formação discursiva em uma formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura no tempo histórico-social, e ainda determinada pelo estado da luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito”. (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 160).

Assim, a pescadora artesanal do **Projeto Cambira** ao ser entrevistada, no vídeo institucional, revela: “*Eu sou muito feliz, de um dia... de tá todo dia comendo meu peixe, comendo berbigão, comendo marisco, que aquele ali é meu suor, não é suor de ninguém. Eu sei o valor que to botando na mesa pros meu filho comê...*”

Nessa ótica, o agricultor, as comunidades ribeirinhas, as tribos indígenas também têm demonstrado que dominam saberes adquiridos ao longo da vida. Conhecem as marés,

entendem a geografia e o clima da sua região; trazem com eles a cultura dos antepassados impregnada em sua cultura, em sua culinária, em suas vestimentas, em seu jeito de ser homem, mulher, jovem ou ancião, embora muitas vezes não detenham o saber formal legitimado pelas instituições de ensino. Ou seja, se dizem no fazer pesqueiro, no caso da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul.

O processo em que se dá a assunção por parte do sujeito no seu papel de autor implica um sujeito inserido em uma dada cultura e posicionado em um contexto sócio-histórico. Então, de acordo com Orlandi (2012b), aprender a se colocar como autor é “assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.” (ORLANDI, 2012b, p. 106). Na ótica de Orlandi (2012), para ser autor, a escola é necessária, mas não suficiente, uma vez que “a relação com o fora da escola também constitui experiência de autoria.” (ORLANDI, 2012b, p. 109). Assim, a escola, enquanto lugar de reflexão é um lugar fundamental para essa experiência, a da autoria, e a sua relação com a linguagem.

É importante lembrar também que a língua, atravessada pela história, funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade, espaço para a falha. Sendo o equívoco, marcado pela falha da língua na história. Segundo Orlandi (2008), “todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo portanto suscetível de tornar-se outro.” (ORLANDI, 2008, p. 60). O lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, sempre que ocorre a produção discursiva, ocorre a inscrição do outro. Então, a autora atenta para o seguinte:

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. (ORLANDI, 2008, p. 61).

Assim, a pescadora artesanal ao pronunciar “*Eu sei o valor que eu tô botando na mesa pros meu filho comê....*” o sentido do vocábulo “valor” é diferente do sentido do mesmo vocábulo para o mercado/econômico que, segundo a mesma pescadora artesanal age de maneira diferente em relação ao valor da arte pesqueira: “*porque tem muita gente que diz assim ó: ‘Ah, a gente compra, pode fritá bastante, jogá fora’... mas não é assim porque não tá lá pescando, passando dia e noite no mar, lá no mosquito como a gente passa.*” (grifo nosso).

Dessa forma, a pescadora ao produzir um sentido para a palavra “valor” busca se expressar com uma linguagem coloquial, própria da comunidade na qual está inserida. Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com Dubois et. al. (2006), para Saussure e para o

estruturalismo americano, a língua é tida como um sistema de relações, ou seja, como um conjunto de sistemas, uns ligados aos outros, cujos elementos (sons, palavras, etc) não têm nenhum valor independentemente das relações de equivalência ou de oposição que os unem. Assim sendo, cada língua vai apresentar esse sistema gramatical implícito, que é comum ao conjunto dos falantes dessa língua. Assim, “é esse sistema que Saussure chama efetivamente a língua; o que depende das variações individuais constitui para ele a fala.” (DUBOIS et.al., 2006, p. 378). Nessa perspectiva pode-se notar uma diferença evidente na fala de cada um dos sujeitos no vídeo apresentado. De fato, tanto a narradora, quanto os professores e a instrutora da EPAGRI utilizaram-se da língua padrão culta ao se pronunciarem.

Segundo Orlandi (2008), o texto, na ótica da AD, é diferente da ótica da linguística textual, que o vê como uma unidade de coerência, com início, meio e fim. Na AD o texto “vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras, que, a meu ver, mostram o processo de textualização do discurso que sempre se faz com ‘falhas’, com ‘defeitos’.” (ORLANDI, 2008, p. 64). Segundo a autora, na textualização do discurso sempre vai haver uma incompletude que marca uma abertura do texto em relação à discursividade. Nessa ótica, como a discursividade se textualiza com falhas, há textos que vão expor mais os sujeitos aos efeitos da discursividade que outros.

Pfeiffer (1995) acrescenta ainda que:

Tudo se passa como se a língua fosse constituída de unicidade de sentidos e como se o único objetivo e efeito linguístico fossem o da comunicação. Este é o efeito das várias linhas linguísticas que discorrem sobre a ambiguidade como falta, incompletude, falha. A língua concebida como una faz com que no momento em que a ambiguidade emerge, seja ela repelida, negada, evitada. Assim é que o aluno, que apresenta seus textos repletos de ‘ocorrências’ ambíguas, sofre várias críticas e é desqualificado como autor por não deter os mecanismos desambiguizadores da língua. Temos que ter em mente que a língua não é literal e unívoca e que a exigência da linearidade, da determinação, da transparência traduz, entre outras coisas, as formas de dependência do sujeito aos imperativos de um poder, primeiramente religioso e, posteriormente, jurídico. (PFEIFFER, 1995, p. 38, grifo do autor)

Com efeito, as mulheres pescadoras do **Projeto Cambira** colocam-se em uma situação considerada inferior em relação àqueles falantes da língua de prestígio, língua essa proferida com base na norma culta da língua portuguesa. E mais, ao utilizar-se da gramática natural, no exemplo da fala de uma das pescadoras do **Projeto Cambira**: “*Pega-se uma corvina grande, corvina daquela amarela, bonita, saborosa, limpa-se ela, corta ela pela escosta, deixa ela no espalmadão, corta todos os tempero verde, coloca em cima dela, por dentro dela, torna*

a fechá”, ela não tem condições de jogar o “jogo da linguagem” que a escola legítima. Então, se a AD não admite uma visão puramente estruturalista da língua, não podendo jamais receber um tratamento meramente gramatical, o que vai diferenciá-la na ótica discursiva? Indursky (2000) parece apontar uma solução plausível ao afirmar que para entender a AD é preciso mobilizar a exterioridade e assim ultrapassar os limites do texto, convocando as condições de produção, porém, não se levando em consideração mais o contexto situacional, e sim o sócio-histórico constituído.

Por meio das falas das mulheres pescadoras percebe-se que há uma linguagem específica dentro de uma determinada comunidade de falantes. Podemos citar, na comunidade pesquisada: “... onde tem o carvão, bota a grelhinha e assa ou então até mesmo no forno elétrico também pode sê, usa ela fazê.” Então, se o sujeito não possui o conhecimento prévio, não há entendimento do discurso. A gramática normativa não é condição *sine qua non* para a produção de sentido no campo de uma explicação, ou seja, num processo em que alguém ensina algo para outro alguém, em que se posiciona como responsável pela organização do seu dizer.

Assim, se para a teoria da enunciação, segundo Guimarães (1989), o texto pode ser tomado enquanto socialmente constituído, enquanto “conjunto de formações imaginárias do sujeito e seu interlocutor e do assunto de que se fala” (GUIMARÃES, 1989, p. 73) e ainda “uma construção com começo/meio/fim que se constitui como um ‘cruzamento’ de discursos, de enunciados de discursos diferentes” (GUIMARÃES, 1989, p. 74), a AD vai se preocupar com a função autor e com o efeito-autor, em duas perspectivas distintas. Segundo Orlandi (2004), a função-autor se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social, ou seja, o autor responde pelo que diz e pelo que escreve, uma vez que ele está na origem do dizer. Seguindo nessa perspectiva, Orlandi ([1996] 2012a) afirma que a posição autor acontece na relação entre o lugar de interpretação definido pela relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor). Ressalta-se que o Outro (O) vem por empréstimo da psicanálise e serve para representar na AD o par eu e tu afetado pelo interdiscurso enquanto o outro (o) marca aquele que assume o lugar para quem se destina o dizer. Para a AD, constitui-se assim o efeito-autor, configurando-se a determinação ideológica da autoria.

Retomando Gallo (2001), o efeito-autor é “aquele efeito de sentido que surge de uma nova posição-sujeito, resultante do confronto estabelecido por ordens discursivas diferentes. Então, a pescadora ao anunciar “*Pega-se uma corvina grande...*” assume a posição-autor de quem emite uma receita de culinária. Há uma negociação com o efeito-autor de quem elabora e transmite essa receita. A fala da pescadora proferida com o verbo no presente do indicativo não pede reforço do interlocutor para existir, apontando para a função-autor em

termos de autoria. O discurso da comunidade pesqueira é evidenciado pela ausência de marca de interlocutor, contrário ao discurso dos demais porta-vozes apresentados no vídeo: professora de gastronomia, professor francês, instrutora da EPAGRI e o próprio discurso publicitário na narração da edição do vídeo. A professora utiliza-se constantemente do vocábulo “né” e a instrutora da EPAGRI utiliza-se de “*eu acho assim*”, vocábulos esses que escapam a ordem do discurso legitimado por uma instituição de ensino. Há marcas constantes da solicitação da aprovação do interlocutor no discurso pedagógico institucionalizado apresentado no vídeo. Enunciados como: “*influência de povos europeus*”, “*entrada de colonizadores açorianos*”, “*Sabemos através de histórias e livros*”, “*com o descobrimento né*” retratam essas marcas, que pedem assessoramento para fazer sentido em seu próprio discurso.

Outro fator que deve ser levado em consideração na AD é a noção de relações de sentido. Segundo Orlandi ([2006] 2010), “podemos dizer que o que dizemos tem relação com outros dizeres e que isto faz parte dos efeitos de sentidos de nosso dizer.” (ORLANDI, [2006] 2010, p. 16). Todo discurso, ao abrir para suas relações de sentido, funciona no batimento entre a paráfrase e a polissemia. A pescadora artesanal ao pronunciar “*esse é o prato que nunca vai deixá de existi*” estabelece uma relação de sentido que tem seu valor intrinsecamente ligado à memória discursiva, ou seja, ao saber discursivo que torna possível todo dizer, e que retorna na forma do pré-construído. O dizer da pescadora compreende as condições de produção do discurso em que ela se encontra inserida. Por meio do pronunciamento dela percebe-se que há lugares que já existem e não reclamam sua existência: Governo Federal, Ministério da Educação (MEC), Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (EPAGRI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Escola, etc, mas o lugar do pescador ainda reclama sua existência, não enquanto condição de objeto, mas enquanto sujeito constituído ideologicamente e que tem necessidade de ser reconhecido como tal. Assim, a fala “*nunca vai deixá de existi*” remete ao pré-construído de que essa comunidade precisa se autoafirmar, precisa que alguém diga que ela existe. Uma vez que o conhecimento legitimado pela instituição de ensino já “existe” e por meio do discurso autoritário se mantém reconhecidamente constituído, não necessita de uma fala garantindo a sua existência.

Assim, de acordo com Orlandi (2008), “a questão do sentido é uma questão que não se fecha, pois é uma questão filosófica.” (ORLANDI, 2008, p. 19). Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado pelos sujeitos. Esta é ainda uma maneira de referir a linguagem aos limites da tensão entre paráfrase e polissemia, entre a repetição e a diferença. O homem se assujeita à falha, ao jogo, e também à regra, ao saber, ao confronto do mundo e da linguagem na história, nessa tensão, o sujeito e o sentido se repetem

e se deslocam. A linguagem não é transparente e os sentidos não são conteúdos. O sujeito é descentrado, histórico e constituído pelo simbólico. Dessa forma, Orlandi, em seus estudos sobre a linguagem e seu funcionamento ([1983] 2011) afirma que:

Pêcheux diz que o fato de pertencer a uma ou outra formação discursiva muda o sentido de uma palavra. Tomemos, por exemplo, a palavra ‘necessidade’: no discurso do patrão e no do empregado têm sentidos diferentes. Eu poderia dizer que essa é uma visão de fora para dentro (da ideologia para a linguagem). Invertendo agora a perspectiva, eu diria – de dentro para fora – que há marcas formais que caracterizam as formações discursivas. (ORLANDI, [1983] 2011, p. 125).

Reforça-se a ideia de “necessidade de existir” da comunidade pesqueira, por meio de sua culinária. É novamente a língua atravessada pela história, constituindo o sujeito, indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia. A AD apresenta a linguagem em sua incompletude. Quando se fala que o sujeito, para se constituir como tal, deve assumir um papel de submissão à língua, do ponto de vista da AD, afirma-se novamente que o sujeito está aceitando ‘o jogo da língua’, atravessado pela história, na produção de sentidos.

Segundo Orlandi ([1996] 2012a), “a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado numa história de formulações.” (ORLANDI, [1996] 2012a, p. 69). A língua marca o indivíduo no espaço social e tempo histórico e constitui o sujeito. A pescadora artesanal ao pronunciar, por meio da heterogeneidade marcada “...*enrola no papel alumínio, que hoje em dia tem, antigamente nói não enrolava, hoje em dia enrola...*” apresenta o atravessamento de outras formações discursivas, como de *marketing* e vendas, e da própria cultura culinária que vai se modificando com o passar dos tempos e do surgimento de novos artefatos para auxiliar na cozinha. Dessa forma, a língua deve ser compreendida não só como estrutura, mas também como acontecimento, pois ao se repetir enquanto possibilidade dada pelo sistema linguístico – com o passar do tempo – pode produzir sentidos outros. É disso que trata a AD quando fala do batimento entre paráfrase e polissemia na língua.

O paradoxo dos anos 80: o deslizamento do estruturalismo político francês (enquanto ciência régia) coincide com o crescimento dos estudos sobre Lacan, Barthes, Derrida e Foucault (Inglaterra, Alemanha e EUA). A intelectualidade francesa desenvolve um ressentimento face às teorias, embora terem pretendido falar em nome das massas, produziram gestos ineficazes e performativos políticos infelizes. Esse choque fez os olhares se voltarem para o que se passa nos espaços que constituem o ordinário das massas. Assim em história, em sociologia e até nos estudos literários, surge a preocupação de se entender esse discurso (muitas

vezes silencioso) do cotidiano, do ordinário do sentido. Nessa perspectiva, para Pêcheux ([1983] 2002), essa aproximação vai engajar maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas “implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido.” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 49). O pescador, assim como o agricultor (proletariado) “não tem inconsciente”. Ele é tomado como um objeto nessa relação com o discurso institucional. Partindo desse enfoque, o pescador “não pensa”, ele faz, seja no mar, seja na cozinha. “quem pensa” é o pesquisador que tem seu discurso reconhecido.

Orlandi (2008) segue apresentando um leitor na contradição entre a entrega e a resistência, e que aponta para várias formas sujeito-leitor, como efeito de resistência a esse leitor idealizado pelos Aparelhos Ideológicos de Estado. A AD tem como um dos objetivos romper com os efeitos de evidência, expondo o olhar leitor à opacidade do texto, ou seja, “inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras, etc).” (ORLANDI, 2008, p. 62). Desse modo, no enunciado: *“O retrato da qualidade gastronômica e do papel social está um pouco resumido nas festas típicas litorâneas que atraem milhares de pessoas todos os anos para saborearem pratos a base de frutos do mar...”* há o atravessamento do discurso publicitário e econômico das “festas típicas”. Mesmo com o descobrimento do país há quinhentos anos, a influência dos colonizadores é retratada nas falas sobre a cultura de um povo. Ainda há uma função de autoria daqueles que resistem, retratada na fala da comunidade pesqueira. Ao mesmo tempo em que ela resiste, ela está impregnada pelo sistema, seja por meio da reprodução do sistema capitalista, seja pela inserção dessa comunidade na educação formal, por meio da Formação Inicial e Continuada.

As instituições de ensino poderiam ter um ganho significativo se partissem desse conhecimento adquirido ao longo da vida, como nesse exemplo de autoria advinda da comunidade pesqueira. Mas “é preciso” legitimar, enquadrar, fragmentar e colocar cada indivíduo no seu lugar, a que a ele cabe na cadeia produtiva. A censura ocorre pelos próprios órgãos governamentais: MEC, EPAGRI, professores e instrutores, que reforçam seu efeito-autor, ao calar o discurso do outro, exercendo assim o seu poder legitimado.

Com efeito, as condições das pescadoras, mulheres de comunidade pesqueira, alunas de formação inicial e continuada, vinculadas, portanto, a uma instituição de ensino, casadas com pescadores, moradoras de comunidades litorâneas, influenciam na tomada de decisão na produção discursiva. A maneira de dizer dessa comunidade é naturalizada de acordo com a posição-sujeito que cada membro nela ocupa. Porém, na medida em que as alunas passam

da condição de pertencentes a uma mesma formação discursiva, a do discurso pedagógico, da posição-sujeito de alunas para professoras, durante as oficinas de processamento de pescados, parece ocorrer um acontecimento discursivo, uma vez que uma nova posição-sujeito se materializa. Essa posição é identificada pela posição-sujeito aluno/instrutor. Agora não se está mais diante do professor detentor do saber legitimado pela instituição de ensino, mas diante do aluno na posição ideológica de aluno/professor, com seus saberes adquiridos ao longo da vida e legitimados pela escola. É o que se passa a explorar no item seguinte.

6.2 OFICINAS DE PROCESSAMENTO DE PESCADOS E COOPERATIVISMO: A ASSUNÇÃO DA AUTORIA E O ACONTECIMENTO DISCURSIVO

6.2.1 Projeto Cambira: ações

Existe uma fala sobre as comunidades pesqueiras, que desenvolvem pesca artesanal, produzida por quem ocupa uma posição-sujeito daquele que está autorizado a institucionalizá-la, promovendo a circulação de certos dizeres que são atravessados pelos interesses de ordem política. Naturalizam-se os sentidos de que a comunidade pesqueira é semialfabetizada e não tem condições de avançar economicamente, restando a ela o destino de ser uma comunidade de pescadoras. Para tanto a instituição de ensino irá auxiliá-la nessa missão, apresentando a técnica necessária para o bom desempenho de suas funções, e com isso mantendo os membros dessa comunidade em seus devidos lugares, ou seja, nas comunidades litorâneas.

Esquece-se que a língua é movimento, que com ela os sentidos vão se produzindo e que o sujeito constituído pela língua através da história vai (se) dizendo ao dizer. Assim, as condições de produção da comunidade pesqueira, ou seja, das mulheres pescadoras, alunas de Formação Inicial e Continuada da Rede Federal, mães de família, viventes de comunidades litorâneas, influenciam na produção discursiva de cada uma das integrantes do grupo. A maneira de dizer dessa comunidade também é naturalizada de acordo com a posição-sujeito ocupada por ela. Mas, a comunidade, ao produzir seu próprio discurso, ao se integrar como parte de um grupo maior, porém respeitando a individualidade de cada um, abre-se para a possibilidade do desenvolvimento da autoria. A autoria proposta aqui não segue os moldes de Foucault ([1971] 2004), como princípio de agrupamento do discurso, mas como apresenta Orlandi ([1996] 2012a), “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se

apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.” (ORLANDI, [1996] 2012a, p. 69).

Com efeito, o **Projeto Cambira** parece ter contribuído para desconstruir determinadas maneiras tradicionais de pensar. Além das aulas ministradas no IFC-Araquari, o **Projeto Cambira** desenvolveu ações que ocorreram concomitantemente com as aulas do curso de PPCO e ações em andamento após o término do curso.

Inicialmente, com o desenvolvimento do *blog* do **Projeto Cambira**⁶¹, em 2009, as atividades vêm sendo divulgadas na internet, propiciando a toda a comunidade o acesso a informações pertinentes ao projeto, como divulgação dos produtos e eventos. O *blog* produz um efeito de sentido de democratização da informação ao compartilhar as ações realizadas desde a implantação do projeto. Porém, sentiu-se a necessidade de ampliar a visão das ações, buscando-se muito mais que divulgar, ou seja, partir para a socialização de todo esse conhecimento através de projetos integradores com a comunidade regional, por meio de parcerias e ações conjuntas com outras comunidades.

No decorrer das aulas, a comunidade pesqueira participou de viagens de estudos para conhecer outras cooperativas, no âmbito estadual e também por meio de visita para outro estado, foi o caso da Cooperativa Arte Peixe, visitada em São João da Barra, no Rio de Janeiro, em 2010. As viagens também ocorreram para que a comunidade pudesse prestigiar eventos na área, como a Feira Nacional da Ostra (FENAOSTRA) em Florianópolis. É importante notar que ações como essas fazem pensar sobre a forma de constituição do sujeito como um ser coletivo. A coletividade passa a fazer sentido na vida das pescadoras, que até então não conseguiam se visualizar como alguém que tem nos seus semelhantes uma identificação, e que com a troca de experiências melhoram suas atividades profissionais e agregam valores também para a vida pessoal. Isso parece ocorrer a partir do confronto do discurso pedagógico legitimado pela instituição de ensino com o discurso oral das pescadoras. Por meio da convivência, o grupo se abre para uma nova perspectiva discursiva.

Outra atividade que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia em termos de linguagem e da assunção da função-autor foi o aporte das palestras motivacionais. Nessas palestras foram passadas as diretrizes do curso de FIC-PPCO. Elas também tiveram o intuito de incentivar os alunos com tarefas e pesquisas para serem realizadas durante a etapa que precedeu as aulas formais em sala de aula. As palestras eram presididas por, além dos

⁶¹ Disponível em <http://projetocambira.blogspot.com.br>, acessado em 13.03.2013.

professores do IFC-Araquari, representantes do governo municipal por meio da EPAGRI, Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal da Pesca.

A comunidade também participou efetivamente em eventos de degustação promovidos pelo **Projeto Cambira**. Um exemplo foi a participação na Festa da Independência, ocorrida em 2010, na casa Brasil, em Joinville, além da participação na Festa da Tainha, na Barra do Sul, na Festa do Maracujá, ocorrida em Araquari, e no Festival do Peixe, na Fundação 25 de Julho, em Joinville, todas anualmente. Cada evento realizado contribuiu para que as pescadoras pudessem se reconhecer enquanto cidadãs, uma vez que, segundo Orlandi (2001), a cidadania é “apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica” acrescentando que “coloca-se sempre a cidadania como um objetivo, um fim desejado, ainda sempre não alcançado” (ORLANDI, 2001, p. 28). Ocorre assim a transformação de cada pescadora, de mera expectadora para sujeito atuante na comunidade na qual está inserida e nas comunidades circunvizinhas. Com isso, as mulheres, além de resgatarem a cultura da Cambira, desenvolveram as competências necessárias para reproduzir todo esse conhecimento e construir junto à comunidade um projeto coletivo, tendo como base a produção pesqueira.

Assim, uma das principais ações do **Projeto Cambira**, após o encerramento das aulas do curso de Processamento de Pescados e Cooperativismo foi a disseminação dos conhecimentos produzidos no curso, por meio das OPPs. Essa etapa da pesquisa trata justamente da análise de fragmentos de três dessas oficinas, ocorridas em março de 2012, com a comunidade Essência de Vida, do município de Araquari, com a Casa Brasil de Joinville e com a turma de estudantes de Gastronomia da UNIVILLE. As duas primeiras oficinas ocorreram nas instalações do Laboratório de Processamento de Pescados do IFC-Araquari e a terceira, na Cozinha Experimental do Departamento de Gastronomia da UNIVILLE. Na primeira oficina, estiveram presentes no local o coordenador e as pescadoras integrantes do **Projeto Cambira**, o coordenador da EPAGRI, a coordenadora e a psicóloga da comunidade Essência de Vida, bem como seus membros internos, ou seja, dependentes químicos em processo de recuperação e na segunda oficina estiveram presentes o coordenador e as pescadoras integrantes do **Projeto Cambira**, bem como os estudantes do curso de Gastronomia da UNIVILLE, e, na última oficina estiveram presentes o coordenador e as pescadoras integrantes do **Projeto Cambira**, o coordenador da EPAGRI e os participantes da Casa Brasil.

Assim, por meio do desenvolvimento das OPPs as mulheres pescadoras passam agora da posição-sujeito aluno, para a posição-sujeito professor. Dessa forma, vão se significando em condições determinadas, que para Orlandi ([1990] 2010a) o sujeito ao dizer é

impelido de um lado pela língua e de outro pelo mundo, por suas experiências, pelos fatos que reclamam sentidos e também por sua memória discursiva “por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.” (ORLANDI, [1990] 2010a, p. 53).

6.2.2 Análise das imagens das OPPs

O **Projeto Cambira**, ao possibilitar a abertura para um discurso mais polêmico, instaura uma nova possibilidade de interpretação das aulas. As pescadoras desenvolvem um gesto de autoria no processo de “Ensino-aprendizagem-ensino”, já apontado no capítulo anterior. Primeiramente elas estavam ocupando o lugar da aprendizagem, trazendo seus dizeres carregados com a bagagem da experiência de vida, mas ao tomarem a posição-sujeito de professoras, ao ministrarem as OPPs para as comunidades circunvizinhas, os seus dizeres passam a ser organizados como reprodutoras, ou melhor, como produtoras de novos conhecimentos.

Essa etapa da pesquisa consiste justamente na análise dos gestos de interpretação das OPPs, ministradas pelas pescadoras do **Projeto Cambira**, por meio de vídeo e imagens fotográficas. Assim, segue a primeira imagem a ser analisada, que se trata de uma imagem capturada durante a realização de uma OPP, entre as pescadoras e a comunidade Essência de Vida, de Araquari.

Figura 30. **Oficina de processamento de pescados: instrutora e Essência de Vida**



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Na primeira ilustração analisada percebe-se a instrutora com um membro da comunidade Essência de Vida, olhando diretamente nos olhos. Um dos gestos de interpretação possíveis parece ser a ideia de um projeto onde professores e alunos, pescadoras e membros da comunidade expressam-se de igual para igual. Isso denota a importância do outro no processo de produção do conhecimento. Ressalta-se a valorização do ser humano, considerando o corpo que fala, não somente mais um número estatístico. A interação entre os participantes quando cada um faz uma parte para que o conhecimento seja produzido, e materializado na forma do produto à base do pescado.

Dando sequência a análise, chama-se a atenção para a próxima imagem do *corpus* a compor o recorte:

Figura 31. Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em aula prática



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Na imagem 31 percebe-se que há um clima de descontração durante a realização das atividades na oficina. O riso espontâneo dos participantes, bem como da pescadora, à direita, não foi provocado pelo ato da fotografia, uma vez que eles não estão fazendo pose para a foto, no entanto foi captado pela angulação da imagem. Eles parecem estar focados na atividade, mas vivenciando realmente aquele momento, de forma descontraída. Essa vivência é captada, da mesma forma, nas imagens seguintes:

Figura 32. Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em aula prática



Figura 33. Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em aula prática



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Na foto à esquerda o participante olha a produção do seu trabalho como se estivesse admirando uma “obra de arte”. O entusiasmo pelo aprender e poder produzir o conhecimento, materializado no *‘fishburger’* parece transparecer na imagem. Entusiasmo esse que parece ter

contaminado a equipe, como é retratada também na foto à direita, pelo cuidado demonstrado ao manusear a peça “produzida”.

A foto seguinte que passa a ser analisada é capturada também na OPP, durante a execução do **Projeto Cambira**:

Figura 34. **Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Essência de Vida em Certificação**



Fonte: *Blog do Projeto Cambira*. Disponível em <http://projetcambira.blogspot.com.br>, acessado em 18.04.2012.

Na imagem 34, chama a atenção o quarto aluno, da esquerda para a direita, na segunda fileira. O aluno parece estar posando com uma equipe de futebol, pelo posicionamento assumido pelo corpo dele. Isso remete ao confronto de duas formações discursivas distintas, ou seja, é a formação discursiva proveniente do discurso pedagógico atravessada pela formação discursiva que vem do esporte. A imagem pode remeter ao sentido de que ele, na posição de estudante, ao receber o certificado de qualificação de participação na OPP, sente-se vitorioso, assim como num final de partida de futebol. Ao lembrar das condições de produção em que essa oficina ocorreu, isto é, com membros dependentes químicos em processo de recuperação, a imagem parece remeter a mais uma etapa vencida.

Da mesma forma, a imagem seguinte remete também a um grupo que demonstra um sorriso espontâneo ao segurar o produto de uma manhã de trabalho, o quibe feito à base de peixe, como se fosse algo precioso. Agora se trata de um grupo de membros de uma comunidade

da terceira idade, da Casa Brasil de Joinville. São pessoas, que apesar da idade avançada, se identificaram com o grupo de mulheres pescadoras da comunidade de pesca de Balneário Barra do Sul. Fazem parte do grupo pessoas que acreditam que nunca é tarde para aprender algo novo, assim, como a comunidade pesqueira, que participou do **Projeto Cambira** na Modalidade de Jovens e Adultos.

Figura 35. **Oficina de processamento de pescados: pescadoras e Casa Brasil**



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Na imagem seguinte, o grupo de estudantes de Gastronomia da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) encontra-se em aula com o grupo de pescadoras. Trata-se de mais uma etapa das OPPs do **Projeto Cambira**. A imagem apresenta o cuidado minucioso, por parte da pescadora, em explicar detalhadamente em que local o peixe deve ser cortado, denotando o zelo que a pescadora tem com a produção do conhecimento. A atenção do aluno é totalmente voltada para a aprendizagem. Assim, por meio da interação, conhecimentos vão sendo produzidos.

Figura 36. **Oficina de processamento de pescados: pescadoras e UNIVILLE**



Fonte: Produção da Pesquisadora, 2012.

Interessante notar o ambiente em que eles se encontram: a cozinha experimental do departamento de Gastronomia da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Esse fato pode remeter a diversos sentidos. Um dos sentidos possíveis é a mudança de paradigmas que o **Projeto Cambira** parece ter provocado, uma vez que as pescadoras se deslocaram de seu ambiente de trabalho para “serem introduzidas” no mundo acadêmico, ao aceitarem a proposta de ministrar a oficina dentro da universidade. É como se houvesse uma inversão de valores da missão da universidade tradicional, que é justamente o de perpassar os muros da escola, e partir para trabalhos sociais junto à comunidade. Nesse caso, ao mesmo tempo em que o **Projeto Cambira** propicia esse deslocamento da escola para junto à comunidade, mesmo que seja dentro do ambiente acadêmico, uma vez que atinge aos alunos nela inseridos, a Universidade no qual esses alunos atuam traz as pescadoras para dentro do seu âmbito, mas não desloca esses alunos para a comunidade pesqueira. Assim, o **Projeto Cambira** parece demonstrar pistas de como está se movendo para que ocorra o “acontecimento discursivo”. O fato é que as pescadoras foram até a universidade, quebrando tabus, violando uma visão estigmatizada pelo sistema de crenças de uma cultura que não valoriza os saberes adquiridos por uma comunidade que não seja a comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, para Orlandi (2012), “a sociedade capitalista em seu funcionamento contemporâneo é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação (coloca para fora da sociedade, e, quem está fora, não existe, não é levado em conta).” (ORLANDI, 2012, p. 203).

Os conhecimentos que se acumulam no cotidiano das pessoas, de geração para geração, representam os saberes populares de um indivíduo ou de um grupo. Já o saber científico é entendido como aquele saber que procura explicar os fatos de maneira racional, clara e objetiva. Além disso, pode-se destacar a forte influência da concepção positivista da ciência. Nessa concepção, a ciência é tratada como uma atividade neutra, em uma visão científicista que desconsidera as relações existentes entre ciência e sociedade. Porém, ao inter-relacionar os saberes adquiridos ao longo da vida aos saberes formais (científicos) ensinados na escola a partir de uma determinada cultura popular – a culinária pesqueira, por exemplo – busca-se também uma discussão das relações entre ciências e saberes populares. Conseqüentemente, a valorização dos saberes populares não significa perda de qualidade, estagnação ou a volta ao passado, mas saber incorporar à evolução do conhecimento informações ricas de experiências de vida que são tão valiosas quanto as descobertas científico-acadêmicas. Nessa visão, as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas nascem também das estruturas do espírito humano.

Assim, o discurso da oralidade das pescadoras retrata também os saberes populares daquela comunidade. Para Gallo (1995), a oralidade por se tratar de um processo marginal de legitimação da língua (e sua transcrição) “produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzido de acordo com a norma, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação.” (GALLO, 1995, p. 51).

A importância do discurso da oralidade aqui é destacada, pois, pode-se investigar a autoria tanto em textos orais, quanto em textos escritos, o que passa a conferir à oralidade um lugar privilegiado de inscrição no discurso da escrita, tendo a escrita um lugar privilegiado nos estudos da linguagem. Os discursos que se encontram na oralidade são também historicamente produzidos. Entende-se assim, a oralidade como um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos, uma vez que os discursos que aí se produzem e circulam, encontram-se envolvidos como materialidade linguístico-discursiva oral, nos embates das práticas discursivas – entre elas, a da escritura – que se conflitam na sociedade. Dessa forma, as pescadoras mostraram, justamente, que há ciência fora do âmbito acadêmico, e que os saberes que elas possuem podem ser úteis para a comunidade acadêmica. Mesmo que os acadêmicos não tenham tido a abertura para irem até a comunidade pesqueira, essa aproximação parece ter ocorrido por meio do **Projeto Cambira**, que desenvolve ações para que a cultura da Cambira não se extinga com a cozinha moderna. Isso também é demonstrado pelo contraste na indumentária tanto dos alunos do curso de Gastronomia quanto das pescadoras. Enquanto os alunos estão em uniformes de chefe de cozinha, as pescadoras encontram-se com uniforme de cozinheiras. A indumentária

mais uma vez reforça o saber acadêmico legitimado sobre os saberes regionais da cultura local. Os alunos, embora ainda não sejam chefes de cozinha, já ocupam a posição-sujeito de chefes, retratada por meio da indumentária específica. No entanto, as cozinheiras, não obstante formadas em processamento de pescados e cooperativismo, ainda reservam a identidade primitiva da colônia de pescadores, reforçando as origens culturais. Isto é, as pescadoras, apesar de terem passado por um processo de qualificação em uma instituição legitimada e reconhecida pelo Governo Federal, permanecem pescadoras-cozinheiras. É o discurso do “novo” apresentado pelo Governo Federal, mas para permanecer o já posto, para garantir que elas continuem sendo o que são. Assim, não é somente no discurso da Rede Federal dos cursos técnicos que se nota isso, aqui também.

6.2.3 Análise das oficinas de processamento de pescados (OPPs): Projeto Cambira e comunidade Essência de Vida

A análise que segue é decorrente da observação da filmagem da OPP ministrada pelas pescadoras do **Projeto Cambira** para a Comunidade Essência de Vida.

Inicialmente houve a apresentação feita pelo Coordenador do **Projeto Cambira**, professor Paulo Xavier, que falou sobre o projeto, sobre a importância da cooperativa para agregação de valor ao pescado, sobre a cultura da Cambira, e em seguida passou a palavra para as instrutoras. Nesse momento ele inicia chamando as pescadoras de senhoras, e rapidamente substitui o termo ‘senhoras’, por ‘meninas’ e ao passar a palavra para elas, chama-as de “instrutoras”. Percebe-se nessa apresentação que há inicialmente uma posição de respeito para com as pescadoras, ao tratá-las de senhoras, mas ao deslizar para o termo ‘meninas’ remete a própria filosofia do **Projeto Cambira**, quando das aulas, as pescadoras são tratadas pelo termo ‘jovem’, no material didático. O vocábulo ‘meninas’, nesse caso, remete a pessoas jovens, que não podem ser consideradas idosas. Sabe-se que o **Projeto Cambira** tem como público alvo a Educação de Jovens e Adultos. Ao chamá-las de “meninas”, apagam-se os termos: ‘velhas’, ‘idosas’, ‘pessoas adultas’, que é justamente o público alvo do projeto. Elas são consideradas “meninas” pela impossibilidade de serem chamadas por outro termo, que denunciaria a idade real das participantes do grupo.

Na sequência, por meio da fala de uma das pescadoras, percebe-se que a preocupação das pescadoras com “o outro” é constante no decorrer da oficina. Assim, já na

apresentação, uma das pescadoras, tratada por P1⁶², ao receber os participantes, lembra a todos que ela gostaria que eles estivessem naquele local para aprender e mostra o interesse em ajudar, pela fala: *“Espero que com as aulas sobre o peixe né, eu quero assim que cada um fosse assim, se tivesse alguma dúvida, alguma pergunta, viesse e colaborasse assim. Quando for para resolver o “probleminha” do peixe ‘Ah, eu não consigo, vem cá!’ Pode chamar a gente, que nós tamo aqui para ensinar vocês e... alguma dúvida do peixe, tamo aí!”*

Dando continuidade às apresentações, P2 apresentou-se e afirmou: *“eu também sou do Projeto, faço parte, e trabalho muito bem como o peixe defumado. Mas é uma coisa que vocês vão levar para vocês. E no lugar de vocês, façam isso aí, porque é um rendimento “bão”, é uma coisa que não dá muito trabalho, e rende bastante.”*

Da mesma forma, P3: *“Eu também faço parte do Projeto”*. Em todas as falas, percebe-se a necessidade de mostrar que elas existem, que também são parte integrante do **Projeto Cambira**, que têm habilidades para trabalhar no Projeto. Essas falas remetem ao que já foi discutido anteriormente, neste trabalho, o da necessidade de provarem para a comunidade que elas existem.

Em seguida, P1 afirma: *“Vamos fazer com calma, com paciência, fazer direito. Então eu vou fazer um de cada vez. Eu vou fazer o meu primeiro, vocês vão olhar, bem olhado, pra depois a gente vai passar de mesa em mesa pra ensinar certinho, passo a passo. Se tiver dúvida, aquele que tiver dúvida mais na frente, pode chamar eu ou as **outras meninas**, que vão ajudá-los.”* (grifo nosso).

Percebe-se, por meio dessa fala, que a instrutora demonstra cuidado e atenção para com os participantes, buscando resolver cada etapa do processamento com calma e zelo para com os membros do grupo. O termo negrito “outras meninas” parece remeter novamente à necessidade de identificar um público jovem participante do **Projeto Cambira**. É uma forma de apagar a idade do grupo, atribuindo a ele um adjetivo valorativo que minimize a sua faixa etária.

Na sequência da aula, novamente o termo menina aparece, agora pronunciado por uma pescadora. A pesquisadora ao perguntar se a pescadora faz quibe para vender, ela responde que não, porque ela é uma “menina” muito ocupada, pois trabalha na pesca. O professor trata as pescadoras como meninas, elas se denominam entre si de meninas, e elas aceitam a forma de tratamento para com elas mesmas.

⁶² P1 – Aqui identificando as pescadoras: P1 – Pescadora 01, P2 – Pescadora 02 e assim sucessivamente, obedecendo à ordem de enunciação.

Lembrando que para a AD a linguagem é movimento, e que o discurso é produção de sentidos, chama-se a atenção para a seguinte fala, do professor: *“Pessoal, outra coisa ó, todo mundo com muita atenção porque vocês estão mexendo com facas que são muito afiadas tá... e... então... tomar cuidado para não ter acidente aqui né...”* Sabe-se que os sentidos podem ser vários, mas não qualquer um. Assim, lembrando as condições de produção em que essa oficina ocorre dentro do **Projeto Cambira**, isto é, sendo o público alvo uma comunidade de dependentes químicos em processo de recuperação, que já passaram por situação de violência ou foram pertencentes a grupos de risco dentro da sociedade na qual estão inseridos, a fala do professor, que inicialmente poderia remeter ao sentido de aviso, ou ainda, simplesmente de um lembrete, deslizou para outro sentido possível, o de chamada de atenção, ou até mesmo de repressão. Isso ficou demonstrado por meio do silêncio que “ressou” na sala. Silêncio que gritou alto no interior de cada membro do grupo.

Dando prosseguimento à oficina, P1 exclama: *“Ó, esse peixe aqui é uma Tilápia. Não sei se todos conhecem...”* Ao que um aluno interfere na fala: *“De água doce né?”*, P1 responde: *“É, de água doce. Então é, a Tilápia, nós vamos aproveitar o básico, vocês sabem já o significado do peixe, quando tá bom, quando tá estragado, para comprar?”*

Na terminologia de Saussure ([1916] 2006), ‘significado’ aparece como sinônimo de conceito. Com efeito, o próprio signo linguístico, tal como ele o concebe, é o resultado da combinação de um significante e de um significado, ou, numa outra formulação, de uma imagem acústica e de um conceito. Mas a pescadora, ao usar o termo “significado” parece ter ido além do próprio significado etimológico da palavra. Ela traz esse termo para a aula imbricado filosoficamente, como algo muito expressivo no âmbito da pesca. O significado do peixe é expresso com um tom valorativo para a própria vida das pescadoras. É necessário entendê-lo (o significado do peixe) antes mesmo de processá-lo, ou seja, já na compra do produto.

Porém quando P1 ouve a resposta negativa, isto é, o grupo desconhece o “significado do peixe”, ela transparece inicialmente nervosismo, mas que se transforma em explanação, por meio da fala: *“Não? Ai, meu Deus! O peixe para nós ver, aqui em cima pode ver que tem uma camada, uma gosminha né, isso aqui é a proteção do peixe. Então essa proteção do peixe, ela tem essa escama, e essa escama é a respiração dela, que na água ela se mexe. Então no peixe assim, lá fora, **como eu sou pescadora**, então lá fora eles matam o peixe e vem todo se batendo. Então ele vem com isso aqui se batendo, as guelras, o rabo. Então assim, o peixe vem com essa camada assim, vem normal, só que o peixe no ver, ele vem com essa guerra, aqui mesmo, é, vermelhinha, então é um peixe fresco, a gente vê quando mata, os olhos vem bem... agora tá assim porque eu botei os dedos, mas ele*

vem com os... isso aqui é fresquinho, ó, tá com o olho bem profundo lá dentro, é... pra fora. Então dá para ver que é bem fresquinho, então é, e essa gosma aqui é que quando a gente bota no gelo ele fica com aquele... ele leva um choque térmico, no choque térmico então ele se bate um pouquinho, então ele fica assim, então ele tem essa gosma aqui que a gente vê que ele é fresquinho, então o significado do peixe é esse.”

Assim, a partir da semântica de que as coisas são referidas ao serem significadas e não enquanto simplesmente existentes, pode-se levar em consideração porque as coisas são significadas e não somente existentes. O que torna possível a referência a um ser em particular entre os seres assim identificados é o fato de que as coisas significam de acordo com a linguagem, que por sua vez vai significar o mundo ao identificar as coisas ao seu redor. Assim, a pescadora se utiliza da linguagem para fazer significar o produto da pesca, o peixe, e com o seu significado, o sentido da pesca vai se alterando na vida da comunidade pesqueira.

Na sequência, ressalta-se a fala de P1: *“O peixe para nós ver, aqui em cima pode ver que tem uma camada, uma gosminha né, isso aqui é a proteção do peixe”*. É interessante notar que durante as aulas do curso de PPCO, o professor referiu-se a essa substância que protege o peixe como “muco”, nome do discurso científico, mas em seguida chamou-a de “gosminha”, também remetendo ao discurso popular das pescadoras. Outro termo que chamou a atenção foi o pronome ‘nós’, proferido pela pescadora. Essa forma de tratamento fez com que o aluno se sentisse de fato inserido no processo de produção de conhecimentos: “nós vamos fazer”, que é diferente de dizer: “eu faço e você aprende”.

No decorrer da oficina, percebeu-se que as pescadoras contribuíam entre si com as explicações. Assim, quando P1 falou da utilidade das escamas para fazer bolsa e sapatos, P2 completou que dava também para fazer brincos e artesanatos. Os participantes declararam que já tiveram a oportunidade de ver brincos feitos das escamas do peixe, e que a coloração é de fato, bonita. Assim, nesse clima de entrosamento, as dúvidas, quando surgiam, eram sanadas imediatamente, inclusive com informalidade. Como exemplo, cita-se a fala de um dos integrantes do grupo: *“Pra mim entender, tu tirou o espinho todo já?”* Percebe-se que o pronome pessoal utilizado foi “tu”, denotando, de fato, informalidade e descontração por parte do grupo, no decorrer da aula. Inclusive, para algumas perguntas a explicação era feita por meio da demonstração do material mesmo. No caso da pergunta *“Que que é o fel?”* A pescadora que estava ministrando falou: *“A minha parceira vai mostrar aí.”* Em seguida, as pescadoras passaram com a bandeja mostrando para cada participante. Elas trabalhavam em ambiente de parceria, em que cada uma contribuía com sua parte para o desenvolvimento da oficina. Isso remete a como elas produziram esse saber em sala de aula, em que, naquela ocasião, com o

professor da área propedêutica, havia o professor da área técnica trabalhando em conjunto, além dos palestrantes externos.

Em seguida, um participante, ao ver a pescadora fazer a filetagem do peixe, exclama: *“Eu ia levar uma hora para fazer isso.”* Ao que P1 responde: *“Por isso que eu peço, primeiro, atenção que daí a gente ensina um de cada vez, que todo mundo tem capacidade de fazer o que eu faço. Eu não sabia, tô aprendendo também um pouco com vocês, no curso, e em casa também, não adianta.”* E P2 acrescenta: *“É fácil, é que nunca, vocês nunca fizeram, vocês não... mas depois que vocês pegarem...”*

Nesse momento algumas características do **Projeto Cambira** afloram: a reprodução dá lugar à produção de conhecimento, ou seja, pescadoras e alunos aprendem juntos; a técnica é ensinada na prática, tanto instrutora como alunos praticam e desenvolvem o saber empiricamente, além dos exemplos do cotidiano que são trazidos para a sala de aula, ou seja, pescadoras aproximam os participantes ao relatarem experiências da própria vivência.

Com efeito, os procedimentos foram passados em etapas. Desde as explicações sobre como perceber se o peixe é fresco, passando pelo ato de descamar, retirada da cabeça, do couro, filetagem, processamento das espinhas para o preparo do quibe e do *fishburger*, utilização do caldo para o preparo da coxinha, preparo dos salgadinhos e degustação.

Interessante observar que após a pescadora demonstrar cada processo, os participantes eram convidados a pegar um peixe, uma faca e uma tábua para corte, e produzir o seu próprio material, a partir da explicação das pescadoras. Ou seja, o conhecimento foi sendo produzido em conjunto, passo a passo. Eles não estavam sós no processo, uma vez que as instrutoras acompanhavam passando nas mesas, cada gesto dos participantes. Como é refletido na fala de P1: *“Primeiro vamos tirar a espinha da carcaça, mas com jeitinho gente, vamos fazer com carinho, atenção. Como vocês fizeram com atenção os peixinhos miudinhos, vamos fazer com atenção as espinhas. Por que motivo? Por causa da espinha, aquela carninha vamos comer com vontade, então com aquela vontade de nós comer não pode ficar espinha. Se tu comer espinha, na hora vai engasgar... Ou pode fazer para agora aqui ou lá na frente você querer processar lá na frente, não pode ter espinha, porque tem criança, pode querer comer, então daí o processamento.”*

Outra questão que merece destaque é a dispersão e a deriva às quais a língua está sujeita. Sendo a língua inacabada e estando em constante movimento, é possível pensar, a partir de Pêcheux ([1983] 2002), que todo enunciado é constituído de pontos de deriva, sujeito a tornar-se outro, diferente dele, produzindo diferentes sentidos para sujeitos e situações diferentes. Na ótica de Tfouni (2001), “é justamente quando o sujeito consegue lidar com a dispersão e a deriva é que a autoria se instaura.” (TFOUNI, 2001, p. 56). Para ilustrar essa

passagem, traz-se à baila a fala de P1: “*E esse aqui nós vamos fazer o processamento da fritura para fazer um gostinho na nossa boca... isso aqui, quem gosta de uma caipira... fora das nossas aulas, não desanima.*” Ao que prontamente a psicóloga da comunidade Essência de Vida responde: “*Fora de qualquer lugar.*” Acrescida da fala da coordenadora da comunidade: “*Guaraná, Coca-cola*”. E dos participantes (os dependentes em processo de recuperação): “*Suco de limão, limonada suíça.*”

Apesar de a língua escapar para outros sentidos possíveis, a pescadora ao citar “a caipira”, bebida à base de álcool, proibida para uma comunidade de dependentes químicos que se encontram em processo de recuperação, remete os integrantes do grupo à vida real, como ela de fato é, com seus desafios e obstáculos. Os integrantes da comunidade Essência de Vida encontravam-se no momento da oficina, em processo de reclusão, mas eles podem e devem estar expostos à língua, e às armadilhas que nela surgem, uma vez que ao terminarem o tratamento, eles estarão novamente submetidos à sociedade e expostos aos riscos de retomarem seus vícios anteriores. Enfim, demonstrar maturidade para saber absorver isso é o primeiro passo para a recuperação. O grupo não poderá viver em uma redoma, protegido de tudo que ameaça a sua conduta e integridade. É justamente pela exposição que os integrantes do grupo poderão testar se estão prontos para retornar ao convívio social, e o simbólico tem o poder de fazer movimentar a vida, por intermédio da produção de sentidos. As condições de produção constituídas em um discurso pedagógico da escola tradicional busca a homogeneização, não levando em consideração que os sentidos estão inseridos nas formações discursivas. Ainda mais, a escola tradicional, impregnada em seu discurso pedagógico de tipologia predominantemente autoritária, parece não considerar a possibilidade de existir uma diversidade de interpretações provenientes de formações discursivas diversas. Assim, o aluno não pode se direcionar para outra interpretação possível de sentido e arriscar-se mesmo a produzir novos gestos de interpretação, que já não sejam os provenientes de uma prática pedagógica cristalizada pela instituição de ensino. Para a AD, embora haja a possibilidade de vários sentidos, enquanto parte do funcionamento social geral, a linguagem continua sendo regulada, ou seja, não se pode dizer o que se quer, em qualquer situação, nem de qualquer maneira.

Na sequência, P1 afirma: “*Esse é o filezinho do peixe, aqui nós vamos fazer um monte de processamento, daqui vai sair o quibe e daqui vai sair o **cheeseburger**.*” (grifo nosso). Interessante notar que P1, juntamente com os participantes, no ato de processar o “*fishburger*”, ao falar, o vocábulo é deslizado para “*cheeseburger*”, e muito provavelmente se ela fosse escrever, escreveria ‘*X-burguer*’, como ela provavelmente observa nas placas das lanchonetes

em Balneário Barra do Sul. Apesar de ela ter estudado que o sanduíche a base de peixe, por influência da língua inglesa, é denominado “*fishburger*”, não é comum esse tipo de lanche na região, muito menos o vocábulo. Então, o que faz mais sentido para ela é justamente o ‘*cheeseburger*’, que já está incorporado em seu vocabulário.

Em seguida, P1 ressalta: “*A gente esqueceu um negocinho, quem tem anel, brinco, unha pintada, vamos colocar uma luva.*” Ao que o coordenador do **Projeto Cambira** acrescenta: “*Porque é assim, isso aqui é uma aula, certo? Até não tem problema, mas numa unidade de processamento não pode...*”

O coordenador lembra aos participantes que o evento tratava-se de uma aula. Por que houve a necessidade de lembrar? Um dos sentidos possíveis é pelo fato de que esse tipo de aula foge do padrão das aulas tradicionais, com professor, aluno, quadro negro e giz. Assim, lembrar aos participantes é uma forma de conscientizá-los que eles estão naquele ambiente para aprender, mesmo que eles já estejam aprendendo, e que há regras nesse processo.

Na sequência observa-se a atenção e o cuidado por parte da instrutora para com os participantes, explicando bem cada procedimento e ao final de cada etapa ocorria um elogio proferido aos alunos, como no exemplo seguinte: “*Como vocês fizeram aqui o filezinho, eu gostei, foram capazes de fazer isso, então vamos fazer com espinha também, trabalhar com vontade, com a espinha bem gordinha, e aproveitar o máximo da carne, deixar só a espinha.*” Ao final de cada etapa há a preocupação com o *feedback*: “*Aproveitar a carne, deixar só a espinha, tá bom assim?*” De fato, o *feedback* parece ter sido positivo, uma vez que um dos participantes exclama: “*Tá ótimo!*”

Na etapa seguinte, ao demonstrar como seria feito o filé, com a contribuição de uma máquina, a pescadora ouve de um dos participantes: “*Não vai dar... não vai dar nada disso*”, referindo-se à quantidade de peixe a ser processada. Mas imediatamente ela responde: “*Não vai dar nada? Vai ser a multiplicação aqui. Então vamos ter que multiplicar. Tenha fé...*” Ao que os participantes riram. O humor consistiu justamente no atravessamento do discurso pedagógico pelo discurso religioso. Ao deslocar a multiplicação dos “pães e dos peixes”, do discurso religioso bíblico, em multiplicação das “coxinhas e quibes de peixe” a pescadora provoca o riso dos participantes. A passagem serve também para ilustrar e confirmar o quanto do discurso religioso é atravessado no discurso pedagógico da comunidade pesqueira.

Na sequência das imagens do vídeo, é visto a pescadora discutindo o restante do cronograma das atividades com um dos participantes, com a apostila de receitas na mão. Eles vão conferindo os produtos de que necessitam para fazer as receitas. Em seguida, a pescadora vai conferindo juntamente com os alunos quais são os produtos de que necessita para aquela

receita, especificamente, que era a receita do quibe. Nesse momento, percebe-se a importância da leitura na vida das pescadoras. Elas, apesar de estarem envolvidas diariamente em um discurso proveniente da linguagem oral, do discurso da pesca, necessitam se inserir no discurso da escrita para poderem participar do que Foucault ([1971] 2004) chamaria de “sociedades do discurso”. Para poder desenvolver as receitas, elas necessitam acessar a linguagem escrita. Percebe-se aqui uma das modalidades do que Gallo (2011) chama de discurso da escrita, ou seja, aquilo que tem efeito-autor e simultaneamente função de autoria, em um novo tipo de relação, o que provoca, finalmente, uma indistinção de fronteiras entre discurso de escrita e discurso de oralidade. Porém, esse processo ocorre de uma forma diferenciada, no caso do discurso das mulheres inscritas na materialidade do **Projeto Cambira**. As pescadoras estão constituídas da linguagem oral e é com essa linguagem que elas manifestam sua função-autor, e são afetadas pelo efeito-autor do discurso da escrita oralizado, por meio das oficinas ministradas. As pescadoras continuam imbuídas da linguagem oral e é justamente pela inscrição nessa linguagem que possibilita a elas inscreverem-se no discurso da escrita. Com efeito, as pescadoras não abandonam a linguagem popular que está enraizada no fazer pesqueiro, uma vez que vocábulos como “espalmadão”, “escosta”, “x-burguer”, dentre outros, continuam fazendo parte do vocabulário delas e continuam produzindo sentido no cotidiano dessas pescadoras, bem como no dia-a-dia de toda a comunidade pesqueira. O fato de elas se inscreverem no discurso da escrita, por meio das receitas típicas e da legitimação de seus conhecimentos, unidos ao conhecimento tecnológico adquirido em uma instituição de ensino, por meio de educação científica e tecnológica, não anula o discurso popular delas. Ou seja, os conhecimentos populares continuam produzindo sentido para a comunidade pesqueira e são retratados por meio da linguagem típica que refrata essa comunidade.

Enfim, as pescadoras vão se dizendo no fazer pesqueiro, porém necessitam da linguagem escrita para confeccionar seus pratos típicos. Muitas das receitas, como a da “Tainha Recheada” são desenvolvidas a partir da cultura popular delas, isto é, da culinária pesqueira da região, em que elas têm contato desde antes de ingressar no curso de FIC-PPCO. Na sequência, P1, após conferir rapidamente todos os ingredientes na receita, indaga ao professor: “*tá, mas a modelação dele tá meio...*” Ao que o professor completa: “*tá muito mole?*” Sendo que ela responde em seguida: “*É, tá muito mole*”, referindo-se à modelação do quibe. Então, nesse momento da aula, a pescadora e o professor, com a ajuda de um dos participantes resolvem o problema. Inicialmente o professor solicitou que colocasse mais trigo comum. Mas o aluno lembrou que o trigo comum poderia criar uma casca dura no quibe e não resolveria o problema. Então acrescentou que talvez com o acréscimo de farinha de quibe e deixando a

massa “descansar” poderia ser a solução. O professor imediatamente acatou a dica, falando: “Boa ideia.” Ao que a pescadora anunciou: “*Tu viu como duas cabeça pensa maior, mais uma pensa melhor ainda?*”

Por meio dessa fala da pescadora percebe-se o funcionamento do discurso pedagógico marcado fortemente por características da tipologia polêmica, tal como propõe Orlandi ([1983] 2011), mas que dificilmente ocorre em aulas tradicionais. Ocorre que o professor faz uma indicação de procedimento a ser adotado na execução da receita de quibe de peixe, ao qual um aluno participante faz um questionamento por desacreditar em sua eficácia e sugere, em seguida, outro procedimento. É preciso ter autonomia e se colocar na função-autor para que isso seja possível. Do mesmo modo, o professor não se põe como centralizador da verdade absoluta, uma vez que ele repensa o procedimento, ao mesmo tempo em que julga a sugestão do aluno como melhor para aquela ocasião. Além disso, o comentário irônico da pescadora, que após perceber que o aluno foi reconhecido também como um agente de saber, reforça a importância das trocas de experiências, ao que remete a proposta da extensão das flechas, exposta nesse trabalho, no capítulo cinco, adaptada da proposta de inversão das flechas de Geraldi (2010). Na inversão das flechas, o professor considera a relação com o vivido como base da aprendizagem, inspirando o processo de ensino. Na extensão das flechas, o aluno passa da condição de espectador, para a condição de transformador dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e também dos conhecimentos produzidos em novos saberes para a comunidade na qual está inserido.

Em seguida o professor perguntou se ela havia colocado sal, e depois sorriu ao anunciar: “*Perguntar isso para o professor né? Se colocou sal.*” Nessa declaração percebe-se o quanto o papel do professor está impregnado na posição-sujeito da pescadora. Agora os papéis se invertem, ou seja, é o professor na posição de aluno e o aluno na posição de professor.

Outro fato curioso ocorreu quando um dos participantes da comunidade *Essência de Vida*, sempre que realizava as tarefas pedia para a pesquisadora tirar uma foto. Ele simplesmente gritava: “*Foto!*” Isso revela algo inusitado, demonstrado através da linguagem. Minutos antes de iniciar a OPP a pesquisadora passava com a declaração de autorização para o uso de imagens dos participantes. Quando se deparou com um grupo de dependentes químicos em processo de recuperação, ficou bastante apreensiva, pensando previamente que eles não aceitariam as fotos e a filmagem. O que encontrou foi realmente pessoas em processo de recuperação. A ânsia por serem percebidos e reconhecidos foi demonstrada por meio das solicitações de fotos em vários momentos. Os próprios participantes pediam pelas fotos. Percebe-se como a simples palavra ‘foto’ deixa de ter apenas um significado linguístico para

constituir sentido para essa comunidade. É a língua historicizada e constituindo o sujeito. Nesse caso, ressalta-se uma posição-sujeito de alguém marginalizado pela sociedade, mas que se reencontra em atividade específica realizada juntamente com as pescadoras. Nessa atividade, percebe-se como o sujeito é constituído pelo simbólico, e como a linguagem pode interferir na vida do sujeito, ao ser atravessada pela história. Percebe-se assim, que não é apenas uma simples aula tradicional, ocorrendo sob a tríplice: professor, aluno e conteúdo a ser estudado. A aula vai se transformando em um acontecimento discursivo, onde sentidos são produzidos. Há a linguagem legitimada, mas há a deriva, a possibilidade do dizer poder vir a ser outro e não o único.

Ao fazer as coxinhas, uns zombavam entre si dizendo que elas pareciam cogumelos, granadas, etc. Quando um participante perguntou para P1 o que ela achava, ela responde: “*O que que tu quer que eu falo?*” Ou seja, ela demonstra ter a consciência de que a linguagem deriva para outros sentidos. Ela sabe que qualquer coisa que ela diga será interpretada, e dependendo do sujeito, terá outra interpretação e talvez não aquela que ela desejaria. Mas ao dizer: “*O que que tu quer que eu falo?*” ela tem a ilusão de que ao silenciar, ao negar a fala, o dizer/não dizer só produza um sentido, o que de fato não ocorre. No seu dito, há não ditos que remetem a outros sentidos.

Ao final, destaca-se o depoimento das pescadoras sobre a oficina: P1: “*Eu só tenho a agradecer, primeiramente a Deus que colocou no coração de vocês o ânimo para vir para cá, porque todos eles tiveram ânimo para vir. Deixaram de fazer o que tavam fazendo, como nós fizemos. Cada um tem seu probleminha para resolver. Então eu agradeço a vocês pela paciência que vocês tiveram comigo, com o peixe. Não é esse tamanho, na verdade o tratamento com o peixe tava difícil mesmo para trabalhar. Então vocês trabalharam bem assim, mostraram que vocês tinham capacidade de aprender e que colocaram na frente de vocês que **nós queremos mostrar pra ela o produto.***” (grifo nosso); P2: “*Foi muito bom estar aqui com vocês durante o dia, e fico à disposição a hora que vocês quiserem aprender qualquer coisa de peixe vocês podem ligar pra gente que a gente vem aqui ensinar vocês. Porque é uma... vou dizer assim para vocês... não é para ficar rico, mas que você arranja bons clientes e faz uma boa diferença, isso é muito bom, porque eu assim, bem antes de eu começar com o Paulo, eu já vendia os meus frutos do mar, mas não era tão divulgado como hoje. Então hoje o pessoal sempre fala para mim: “Por que tu não sai, por que tu não coloca em outros lugares?” Mas pra isso eu nem preciso porque eu já tenho os meus fregueses que são né... Então, eu não sou tudo aquilo mas o pouco que eu tenho eu gosto de ensinar. Obrigado por vocês terem vindo, muito bom mesmo. Que Deus abençoe vocês todos e vocês levantem a cabeça e sigam em frente*

porque a melhor coisa é vocês ficarem todos juntos com Deus, para depois então as outras coisas... Muito obrigada!”

Nos depoimentos percebe-se claramente o discurso religioso imbricado no discurso das pescadoras: *“Eu só tenho a agradecer, primeiramente a **Deus...**”, “**Que Deus abençoe vocês**”, “a melhor coisa é vocês ficarem todos juntos com **Deus...**”* (grifo nosso). Isso é o reflexo da própria comunidade pesqueira, onde o povo é marcado fortemente ainda pela religião e pela fé. Há um avanço para a autonomia por meio da formação, porém, há um apelo religioso muito latente na comunidade, que parece buscar amenizar o sofrimento de uma vida de luta, por meio da fé.

Vale ressaltar ainda a fala de P1: *“Vocês são muito unidos um com o outro. Na hora do almoço eu ‘até fiquei de cara’ porque eu tava almoçando lá fora e pensei que quando ia entrar ia limpar, mas vocês já limpavam tudo. E isso é bem difícil. Espero que vocês continuem assim unidos assim como vocês estão e desejo a vocês muito obrigado.”* Nessa fala, é interessante perceber a expressão usada pela pescadora, em forma de gíria *“até fiquei de cara”*, mostrando mais uma vez a tentativa de aproximação delas com o grupo de participantes, que em sua maioria era composto por jovens.

Outro fato que sobressaiu foi o de que quem estava dando todas as instruções era uma pescadora negra. Era ela que no momento da oficina detinha o saber e repassava em forma de conhecimento para os participantes. As pescadoras ajudantes eram todas brancas. Isso parece demonstrar a preocupação com a questão da igualdade racial no decorrer do projeto. Todos têm a possibilidade de tomar a posição-sujeito professor, num gesto de autoria. Todas as pescadoras contribuíram, assim, para que a oficina acontecesse e fizesse sentido para os participantes. O dizer da pescadora é também uma demonstração de que ela estava descontraída, sentindo-se no seu próprio ambiente, embora estivesse no laboratório de pescados do IFC-Araquari.

6.2.4 As pescadoras e o efeito-autor: alguns macramês⁶³

As OPPs demonstraram o percurso que o **Projeto Cambira** tem feito no decorrer de sua trajetória. As pescadoras ao assumirem uma nova posição-sujeito, que surge no confronto de ordens diferentes do discurso, produzem um novo efeito de sentido. Ao que Gallo (2001) denomina “efeito-autor”. Dito de outra maneira, as pescadoras ao migrarem da formação discursiva do discurso da oralidade da comunidade pesqueira e se inscreverem na ordem do

⁶³ O termo “macramês” foi utilizado como uma metáfora para justamente alertar para o esteriótipo da mulher que ainda impera na realidade brasileira, e, por conseguinte, na comunidade pesqueira.

discurso da escrita legitimada pela escola, produzem novos saberes. Por meio do efeito-autor, elas se dizem, confrontando os saberes pesqueiros ao conhecimento da técnica produzida na escola. Ao tomarem uma nova posição no discurso, agora como produtoras do saber legitimado, por meio da ministração das oficinas de processamento de pescados para as comunidades circunvizinhas, manifestam gestos de autoria.

Retomando a noção de acontecimento discursivo em Pêcheux ([1983] 2002), como sendo o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, a tensão entre a descrição e a interpretação no interior da AD, é que se pode pensar a pedagogia da alternância, que dá suporte aos temas geradores, como uma possibilidade para que a aula possa ser pensada também enquanto um acontecimento discursivo. A pescadora, ao voltar para a sala de aula, para aulas teóricas, após duas semanas de práticas, volta modificada. É uma movência de lugares, mantendo alguns sentidos e transformando outros, ou seja, quando a comunidade pesqueira é transformada em uma aula, e conseqüentemente, quando na aula são trabalhados temas da comunidade pesqueira, é que a aula é transformada em um acontecimento. O elemento que mantém a significância dada pelo enunciado em determinadas condições de produção, mas que provoca no sujeito uma transformação que estabelece uma conexão com o significado, produz outro efeito de sentido sobre o sujeito e sobre esse acontecimento, retirando esse sujeito da zona de conforto do ensino tradicional e ressignificando-o, por meio de uma nova posição-sujeito. Atenta-se para o fato de que não é simplesmente um acontecimento factual da aula, mas como que esses efeitos de sentido acabam produzindo algo que é diferente do processo de ensino tradicional.

Esse gesto de autoria parece mostrar-se como um movimento em direção a instaurar a aula enquanto um acontecimento discursivo. Então, o acontecimento discursivo, quando analisado arqueologicamente, sob o ponto de vista de Foucault (2012a) implica em ruptura e ou/regularidade histórica. Para tanto, há a necessidade de se considerar, de um lado, as condições de existência que vão determinar a materialidade que constitui o enunciado, e, de outro lado, sua singularidade única, interrogando de que modo esse enunciado pode se formar historicamente e em que realidades, isto é, econômicas, sociais, culturais, etc, se articula.

Partindo desse pressuposto, de que o aparecimento e as formações discursivas colocam em questão o acontecimento, sua historicidade e os sentidos aí decorrentes é que esse trabalho dialoga com Geraldi (2010), ao tratar a aula enquanto um acontecimento. Geraldi (2010) não se utiliza do termo “acontecimento discursivo”, porém é conhecido que seus estudos sobre acontecimento estão baseados nas obras de Foucault, a saber: “A Ordem do Discurso (2004)”, “A Arqueologia do Saber (2012a)” e “Tecnologias Del Yo e Otros Textos Afines (1996)”.

Porém, após a análise das OPPs, percebe-se que a teoria de Geraldi, embora se faça necessária para chegar-se à compreensão do acontecimento social que ocorre no decorrer das aulas do curso de FIC-PPCO, não é suficiente para a compreensão da instauração do acontecimento discursivo nos moldes em que o mesmo se deu com as OPPs. Assim, percebeu-se com o amadurecimento da análise, que falar de acontecimento social em pesquisas na AD não é suficiente para abarcar todos os sentidos produzidos nos gestos de interpretação.

Assim, amplia-se a ideia de “inversão das flechas”, apontadas por Geraldi (2010), no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor deixa de ser mero transmissor de conhecimentos para juntamente com o aluno, produzir conhecimentos, levando em consideração que nessa inversão “a herança cultural continua disponível, mas ela deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e saberes.” (GERALDI, 2010, p. 94). Explicando melhor, essa inversão das flechas, em que o professor considera além dos conhecimentos científicos, também os saberes dos alunos - o professor ao ensinar também aprende - deve se estender para o desdobramento de um novo processo, em que o aluno, após produzir o conhecimento juntamente com o professor, passe da posição-sujeito aluno para a condição de professor.

Com essa perspectiva, o acontecimento em Geraldi (2010) é posto em questionamento no caminho para o acontecimento discursivo. Há a dificuldade de abarcar os sentidos produzidos pelo efeito-autor, indo por esse rumo da pesquisa. Assim, atenta-se para o fato de se tomar como base o acontecimento discursivo tal como formula Pêcheux (2002), como o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. Somente, sim, por essa perspectiva pêcheutiana é que se pode avançar para o efeito de autoria que é o nível que se procura mostrar com essa análise.

Explicando melhor: a comunidade pesqueira ao transferir para a escola as vivências dentro da colônia de pesca e retornar para a colônia enriquecida com a aprendizagem em aula a partir da formação de uma cooperativa une dois espaços que não se cruzavam no passado. Espaços esses que agora se mesclam e contribuem para a inscrição de cada sujeito dentro da comunidade pesqueira. Reforçam-se aqui as pesquisas de Pêcheux (2002) sobre o discurso visto como estrutura, mas também como acontecimento, por meio do estudo do vocábulo “*on a gagné*”, abrindo para a possibilidade de se conceber o discurso não mais como a união de um significante a um significado, mas como a materialidade significante transformada em materialidade historicamente constituída.

Assim, a comunidade pesqueira representada pelo grupo de pescadoras do curso de FIC-PPCO constitui outra posição de sujeito a partir do confronto da formação discursiva que

caracteriza o discurso pedagógico e o discurso pesqueiro, caracterizado pelo discurso pesqueiro. Em outras palavras, o confronto resulta em uma posição-sujeito de um discurso do fazer pesqueiro legitimado, materializado nas OPPs ministradas pelas pescadoras. Dir-se-ia aqui, que o que ocorre é mais do que uma mudança de posição-sujeito, mas sim o emergir de outra forma de discursividade que se abre ao polissêmico no discurso pedagógico.

É importante ressaltar que esse gesto de autoria não se remete somente ao saber institucionalizado, mas muito dos saberes produzidos no discurso da oralidade contribuem para esse efeito de autoria na comunidade pesqueira, dentro e fora da sala de aula. O discurso não é mais o mesmo daquele produzido em sala de aula pelo professor. Ele vem atravessado pela heterogeneidade discursiva. Ou seja, não é simplesmente o aluno agora assumindo uma posição-sujeito professor. É a posição-sujeito pescadora, comprometida com o seu pré-construído, constituída pela linguagem (essa atravessada pela história) e interpelada em sujeito pela ideologia. A pescadora vai continuar trazendo consigo todos os traços simbólicos que a constitui em relação a sua exterioridade, mas ela não está mais na ordem do discurso exclusivamente oral, uma vez escolarizada no viés da qualificação profissional. Ao conseguir se colocar na posição do aluno, pois já foi público alvo e esteve na mesma condição, o grau de reversibilidade nas oficinas ministradas não é mais zero, como no caso da tipologia predominantemente autoritária revelada no discurso pedagógico, mas a reversibilidade se dá sob certas condições, de forma controlada. Os sentidos produzidos por meio dessas oficinas não se garantem somente pelos pré-construídos do discurso pedagógico. É no confronto com o discurso da comunidade pesqueira que se inaugura uma nova formação ideológica. Isso ocorreu devido às condições produtivas da própria metodologia adotada durante as aulas no curso de FIC-PPCO em que elas frequentaram, em que houve a busca pela abertura de um discurso mais polissêmico, por meio da pedagogia da alternância e dos temas geradores.

Com a implementação das OPPs, abriu-se para a possibilidade do lugar do “não sentido”. O “não sentido” só faz sentido novo por um sentido anteriormente cristalizado, isto é, por um sentido anteriormente estabilizado, que não pode ser descartado nesse processo. Assim, o efeito-autor alcançado com os desdobramentos do **Projeto Cambira**, após a instituição e realização das aulas do curso de FIC-PPCO, por meio das oficinas, bem como a participação da comunidade pesqueira nas festas típicas por meio dos pratos elaborados à base de pescados e as tratativas para a implementação de uma cooperativa de pescados para a comunidade é que parece ter contribuído para o acontecimento discursivo. Ou seja, o acontecimento discursivo estabiliza uma nova ordem. Há uma ruptura em direção a uma nova discursividade, materializada por meio das OPPs. Com efeito, o novo sentido que as OPPs inauguraram só faz

sentido pelo viés do sentido tradicional da aula. As pescadoras inscrevem-se em uma nova posição-sujeito que, ao absorver, transforma, e, somente pela ruptura é que produz um gesto de autoria.

Para Pfeiffer (1995), constitui-se em uma diferença qualitativa falar em produção de autoria e produção das condições para a autoria. Ou seja, dar condições para a autoria emergir significa ao mesmo tempo abrir espaços interpretativos para que o aluno possa tornar-se sujeito dos seus próprios gestos de interpretação, que por sua vez, formarão uma rede de formações discursivas que estabelecerão sentidos que de fato fazem sentido. Então “só aí o aluno, a partir da passagem feita de uma repetição formal para uma histórica, se posiciona na função da autoria que não foi autoritariamente autorizada anteriormente – não que ela seja original, mas sim que ela seja própria daquele sujeito. Eis a diferença.” (PFEIFFER, 1995, p. 129).

Percebe-se também que na modalidade das OPPs há um predomínio do discurso de tipologia polêmica, sendo que o discurso pedagógico de tipologia predominantemente autoritária vai se abrindo para o polissêmico. O discurso pedagógico, porém, não deixa de funcionar, mas não determina os sentidos do autoritário. A desestabilização é marcada na impossibilidade do aluno ser chamado de professor durante as OPPs, assim como a própria nomenclatura das OPPs, isto é, “Oficinas de Processamento de Pescados”, e não “Aulas de Processamento de Pescados”. Dessa forma, a noção das OPPs constitui-se a materialidade dessa outra discursividade, ou seja, nas oficinas todos trabalham, professores e alunos produzem, não sendo possível a mera reprodução de conhecimentos, tão somente. Assim sendo, é um lugar que desestabiliza a hierarquia. Mas, atenta-se para o fato de que, ao reestabilizar, não necessariamente vai reestabilizar igualmente. Dessa forma, retorna-se o foco para o momento do acontecimento, independente do lugar de autoria que vai se instalar a partir desse momento, produzindo os seus efeitos. É importante atentar-se para o momento das aulas transformadas em OPPs como potência de efeito novo de autoria. Parece que houve a “pega”, nos moldes de Zoppi-Fontana (2009) e que durou o tempo necessário para a colisão dos átomos gerando sentidos outros.

Esse processo de transformação em aula/oficina gera uma tensão de estabilização/desestabilização/estabilização, por meio do acontecimento discursivo. Mas, de fato, o que faz com que esse processo possa ser identificado enquanto um acontecimento discursivo é o fato da instauração dessa nova discursividade, que não aponta mais para um discurso predominantemente pedagógico nos moldes tradicionais, mas há ainda o atravessamento do pedagógico para que essa nova discursividade flua. Todavia, para fazer

sentido, dentro da perspectiva pêcheutiana, deve haver já um sentido antigo. Assim, essa nova discursividade continua resvalando no discurso pedagógico, mas já não o é predominante.

Acerca dessa nova maneira de se pensar em aula, por meio de um acontecimento discursivo, instaura-se uma nova perspectiva, contribuindo para que a aula aconteça. Mas atenta-se para o fato de que a aula pode acontecer enquanto acontecimento social, ou seja, não é pré-requisito o acontecimento discursivo para que a aula aconteça. Porém, ao flagrar-se um acontecimento discursivo, flagra-se também a possibilidade de instauração de outro modo de se substituir dessa relação professor/aluno ainda que pautada por um discurso pedagógico.

Essa perspectiva não parece remontar a um novo conceito de aula? O que é aula no **Projeto Cambira**? As aulas teóricas em sala de aula, as aulas práticas no Laboratório de Processamento de Pescados ou as visitas de campo? Ou todas essas em conjunto? As OPPs podem ser consideradas aulas? Há de se repensar novamente o conceito de aula?

6.3 O PROJETO CAMBIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS: A FORMAÇÃO DA COOPERATIVA

Uma das premissas do **Projeto Cambira** é a constituição de formas associativas de produção e beneficiamento dos produtos à base de pescado, por meio do desenvolvimento de uma cooperativa para a comunidade pesqueira. Assim, além do resgate cultural da Cambira, o projeto visa também o aproveitamento integral dos pescados, buscando por meio de novas técnicas, a transformação de parte dos produtos, que geralmente eram descartadas, em novos produtos, como hambúrgueres, salsichas, linguiças de peixe, dentre outros.

A ideia de cooperativismo, segundo Ricciardi e Lemos (2000) veio justamente da “constatação de que a cooperação – fazer as coisas junto com outras pessoas – era a melhor maneira para encontrar as soluções que interessavam a determinado grupo de indivíduos.” (RICCIARDI & LEMOS, 2000, p. 58). Para os autores o trabalho em cooperativa resulta em uma economia humanizada, sendo o valor maior o próprio indivíduo, acima do capital, uma vez que o resultado da ação conjunta reverterá em benefícios para o desenvolvimento integral daquele determinado grupo humano. Dessa maneira, a formação da cooperativa veio ao encontro do objetivo geral do **Projeto Cambira**, que é justamente a promoção do aumento de renda das mulheres pescadoras, por meio de sua inserção no mercado de trabalho, porém buscando despertar a consciência de cidadania, pela descoberta de que a participação gera

direitos e que só se pode desfrutar daquilo que se produz, quesito indispensável para uma vida organizada e salutar.

Lima (1999) salienta que através da proposta do cooperativismo e se apropriando dela de diversas maneiras, a comunidade envolvida pode ter a oportunidade de “atualizar e reinterpretar valores, saberes, técnicas, virtudes e qualidades, próprios do ser trabalhador.” (LIMA, 1999, p. 214). Em uma perspectiva mais ampla, esse tipo de atividade contribui para a transformação das condições sociais e de existência dos trabalhadores, sejam eles homens ou no caso do **Projeto Cambira**, mulheres, que passam necessariamente pela negociação com essa proposta de cooperativismo. Lima (1999) afirma também que uma das dimensões do trabalho em cooperativa é a “capacitação de trabalhadores pobres para se organizarem coletivamente na construção de melhores condições de vida.” (Lima, 1999, p. 214). Dimensão essa alcançada com o **Projeto Cambira**, ao desenvolver o plano de FIC-PPCO para as mulheres pescadoras, contribuindo para a formação da cooperativa dos pescadores de Balneário Barra do Sul.

Lima (1999) acrescenta ainda que o cooperativismo tem como intuito “atualizar princípios socioculturais importantes na vida dos trabalhadores, mas com um sentido de reformismo individual e social.” (Lima, 1999, p. 215). Assim ocorre a capacitação sociopolítica de seus membros para a transformação tanto da sociedade em que eles vivem, quanto da própria transformação nesse processo. A oferta do curso de FIC-PPCO, pelo IFC-Araquari, conforme consta no Projeto do Curso, busca “qualificar estas pessoas a fim de agregar valor ao pescado como forma de melhorar a renda familiar, propiciando uma oportunidade de atingir sua autonomia econômica e política.” (IFC-Araquari, 2010, p. 09). O aproveitamento do potencial de pesca e a importância social para essa comunidade pesqueira, em especial para as mulheres dos pescadores é que levou a escola a ofertar o referido curso. Marx ([1864] 1979) já identificava as cooperativas e as manufaturas cooperativas como sendo agentes representativos de um papel social progressivo, por meio da mensagem inaugural do primeiro congresso da Associação Internacional dos trabalhadores, em 1864:

Referimo-nos ao movimento cooperativo e sobretudo às manufaturas cooperativas, montadas com muito esforço e sem qualquer auxílio por uns quantos “braços”; que os meios de trabalho, para darem fruto, não têm necessidade de ser monopolizados para domínio e exploração do trabalhador; e que o trabalho assalariado, assim como a escravatura, como a servidão, é apenas uma forma transitória e inferior, destinada a desaparecer perante os trabalhadores associados, os quais passarão a dedicar-se às suas tarefas com braços ágeis, espírito atento e coração alegre. (MARX, [1864] 1979, p. 17)

Porém, Marx sustentava a tese de que o cooperativismo por si só não podia operar milagres sem profundas mudanças que implicassem a quebra da ordem econômica e social capitalista, mudanças estas que só poderiam ser propugnadas pela própria organização da parcela proletária desta sociedade contra o capitalismo. Com efeito, o cooperativismo utiliza um método de trabalho conjugado, e, concomitantemente, pode ser visto como um sistema econômico peculiar, em que o trabalho comanda o capital. Assim, a formação das cooperativas pode aumentar as oportunidades de trabalho, dado que suas atividades geram empregos e desenvolvem novas formas de promover o trabalho associado, mas também pode integrar e humanizar as relações econômicas, possibilitando a integração de seus associados às comunidades onde vivem, bem como estimular a participação nas mudanças sociais, políticas e econômicas.

Embora a comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul seja constituída de homens e mulheres, o curso inicialmente focou apenas as pertencentes ao gênero feminino. O objetivo inicial era justamente envolver as mulheres no projeto de vida local e mostrar a elas a importância desse envolvimento no cotidiano familiar e profissional da comunidade na qual elas estão inseridas. Lima (1999), em seus estudos sobre gênero no contexto do cooperativismo, aponta que “a igualdade de capacidades entre os sexos na cooperativa depende não somente da aquisição e da demonstração de *saber prático* pelas mulheres, mas da superação de um conjunto de considerações de ordem moral acerca do comportamento e da natureza feminina.” (LIMA, 1999, p. 220). Assim, no **Projeto Cambira**, as mulheres ao receberem a capacitação do saber prático envolvido no processamento dos pescados, receberam também a formação para o cooperativismo, reforçando a importância do trabalho em equipe, do engajamento social e do papel que cada sujeito desempenha no grupo. Embora não possuindo os mesmos atributos físicos que homens, como a mesma força física, as mulheres puderam se engajar na atividade pesqueira, nos quesitos manipulação, processamento e preparação do pescado, bem como em atividades que demandaram noções de *marketing* e comercialização dos produtos. Na sequência do projeto, a própria multiplicação dos saberes adquiridos para as comunidades circunvizinhas confirmou que a divisão sexual do trabalho dentro da cooperativa põe em evidência que ser capaz de fazer está vinculado ao interesse em aprender, e independe do gênero. Nesse processo houve a atualização de outros valores, além da aquisição do saber técnico. As mulheres alcançaram o poder de mobilização coletiva e se utilizaram da cooperativa para o benefício de todo o grupo, por meio do trabalho coletivo, porém cada qual com suas particularidades inerentes da singularidade de cada sujeito.

No início do desenvolvimento do **Projeto Cambira**, em 2009, a comunidade pesqueira trabalhava em conjunto, porém sem uma organização social institucionalizada. Porém, com as aulas de FIC-PPCO, a associação cresceu e se desenvolveu, formando a Associação de Mulheres Pescadoras de Balneário Barra do Sul. Após a execução do projeto, o IFC-Araquari, juntamente com a EPAGRI e o Banco do Brasil, iniciou ações no âmbito do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS) para a formação de uma cooperativa para a comunidade da pesca artesanal.

Os produtos desenvolvidos pelo **Projeto Cambira** eram elaborados e embalados no Laboratório de Pescados e Cozinha Experimental do IFC-Araquari, dentro dos padrões de Boas Práticas de Fabricação e acompanhados pelos professores responsáveis pelas aulas de processamento de pescados do **Projeto Cambira**. Os produtos consistiam em quibe, coxinha, linguiça e croquete de peixe, *fishburger*, bem como a Cambira. Após a elaboração, eram comercializados na COOPERCASCGO no período de 2010 e 2011. Após esse período, a COOPERCASCGO encerrou suas atividades, impossibilitando a venda dos produtos. Daí a importância de acelerar o processo de desenvolvimento da cooperativa própria por parte da comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul.

Assim, o objetivo da cooperativa, que era de contribuir para a agregação de valor aos pescados por meio do aproveitamento total dos produtos da pesca e comercialização, foi alcançado por meio de forças conjuntas de toda a comunidade envolvida. A legalização dos produtos, fornecimento de merenda escolar, desenvolvimento de marcas e embalagens para os produtos, distribuição dos produtos em restaurantes e supermercados, bem como o crescimento e fortalecimento do projeto por meio de parcerias fazem parte das ações futuras a serem desenvolvidas pelo **Projeto Cambira**.

As mulheres da comunidade pesqueira passam a ter o sentido do trabalho coletivo, que até então não possuíam. Elas passam a se enxergar avistando no semelhante algo comum a toda a comunidade. Desde características físicas, até anseios e objetivos em comum. A dimensão do cooperativismo é agora visualizada como capaz de superar o individualismo, adquirindo forças na coletividade.

Enfim, a partir do momento em que as pescadoras se veem como um grupo, e não mais de forma individualizada, elas podem pensar em formas associativas. Essa visão parece ter sido despertada no decorrer das OPPs, em que elas puderam acessar aos conhecimentos sobre cooperativismo. Desdobramentos ocorreram a partir dessa nova visão, uma vez que o grupo manifestou-se como alguém que reivindica algo para poder se associar e também como alguém sujeito do seu dizer, despertando uma nova forma de ver o mundo, quebrando velhos

paradigmas. Primeiramente o grupo foi se constituindo de forma isolada, mas ao perceberem que para além dele havia outros semelhantes como ele, o grupo passa a reivindicar seu espaço e constituir sua institucionalidade.

6.4 ENTRE O DITO E O NÃO DITO: O QUE O PROJETO SILENCIOU

Na ótica da AD sabe-se que a produção e a circulação de sentidos em uma determinada sociedade não ocorrem de forma linear, muito menos contínua, já que esses sentidos são históricos. Por esse motivo, ao realizar um gesto de interpretação necessário se faz extrapolar o que é dito no texto, isto é, no nível linguístico, e procurar o nível histórico (a exterioridade), que constitui as condições de produção do discurso.

O que se propõe, nesse momento, é fazer virem à tona esses processos silenciados, observando-se que os sujeitos não estão sempre já significados, mas eles também reclamam sentidos, novos sentidos, sentidos outros. Com efeito, assim como se muda para se manter tudo como está, o **Projeto Cambira** parece ter caído nessa armadilha, uma vez que, apesar de um formato novo, com benefícios visíveis para a comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul e para as comunidades circunvizinhas, o modelo acaba repetindo velhos paradigmas. O que não está dito no Projeto, mas que significa tanto quanto o que é dito, é que o **Projeto Cambira**, ao qualificar as mulheres em Processamento de Pescados e Cooperativismo coloca a mulher justamente no lugar em que ela vem sendo colocada no decorrer da história: na cozinha. A mulher, após a qualificação, está competente para processar o peixe e perpetuar o seu local dentro da comunidade pesqueira: o lugar de “cuidar” do peixe. De fato, encontra-se publicado na página inicial de pesca no *site* do Ministério da Pesca e Aquicultura, do Governo Federal brasileiro, um texto sobre pesca artesanal, com a seguinte chamada inicial: “A pesca é uma das atividades produtivas mais antigas da humanidade. Os recursos pesqueiros marítimos, costeiros e continentais constituem importante fonte de renda, geração de trabalho e alimento e têm contribuído para a permanência do homem no seu local de origem.”⁶⁴ Com isso, percebe-se que existe uma fala do Governo Federal que apresenta a necessidade de se manter o homem do campo ou das comunidades litorâneas em sua comunidade de origem, inculcando nele a importância que ele tem para o restante da sociedade: “os pescadores conhecem bem o ambiente

⁶⁴ Fonte: Ministério da Pesca e Aquicultura: Pesca Artesanal - Apresentação. Disponível em www.mpa.gov.br/index.php/pescampa/artesanal, acessado em 31/10/2013.

onde trabalham como o mar, as marés, os manguezais, os rios, lagoas e os peixes”⁶⁵, desde que eles permaneçam naquele local. Assim, o Ministério da Pesca parece reconhecer que há outros saberes além dos legitimados pelas instituições de ensino. De fato, capacita-se e instrumentaliza-se, mas para garantir a permanência desse público onde eles nasceram, cresceram e “se desenvolveram”? Pode-se dizer que com isso o governo tenta diminuir o êxodo rural. Enfim, é o novo, mas para reafirmar o lugar social dessas pessoas envolvidas no projeto, sejam elas pescadoras, chapeiras, cozinheiras, etc...

Outro aspecto abordado nesse estudo é a apresentação do corpo docente escolhido para ministrar as aulas do curso de FIC-PPCO, do **Projeto Cambira**. No item oito, do Plano de Curso, encontra-se a informação de que o curso será ministrado pelo quadro de docentes efetivos do IFC-Araquari, que é composto por professores do quadro Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA e seguindo a redação oficial “especialmente do departamento de Aquicultura, todos com vasta experiência na educação pesqueira”. Apesar de haver uma preocupação com a formação humanitária, expressa pelos temas geradores, ocorre o deslize de sentidos, ao voltar à formação do quadro docente com profissionais habilitados exclusivamente na área técnica. Percebe-se uma preocupação de marcar bem esse espaço, com o vocábulo ‘especialmente’. Ou seja, o quadro é formado por professores efetivos do PROEJA, que também é um programa de educação profissional, porém integrado à educação básica. Mas o fato de se destacar o quadro de docentes da área técnica desliza para o entendimento de que há ainda uma preocupação em marcar esse lugar do ensino técnico como importante para a qualificação profissional do estudante, uma vez que ele deverá atuar no mercado de trabalho, em um sistema capitalista.

Essa questão culmina com o próximo item do projeto de curso que é a “certificação”, expresso pela seguinte redação “de acordo com o desenho da grade curricular, será facultado ao educando a qualificação profissional, quando ele receberá *Certificado de Qualificação Profissional*”. Em outras palavras, o curso está inovando no sentido de que está levando em consideração os saberes adquiridos ao longo da vida da comunidade pesqueira e inclui a preocupação em atribuir a técnica a esses saberes, integrando o conhecimento técnico científico aos saberes das pescadoras. Porém, a circularidade do discurso pedagógico é marcada mais uma vez, apontando para a necessidade de se legitimar esses saberes por meio de um documento oficial, o certificado de qualificação profissional. Nesse discurso, percebemos que

⁶⁵ Fonte: Ministério da Pesca e Aquicultura: Pesca Artesanal - Apresentação. Disponível em www.mpa.gov.br/index.php/pescampa/artesanal, acessado em 31/10/2013.

o espaço da escola ainda é um espaço de poder e que o discurso pedagógico parece continuar sendo um discurso arbitrário e autoritário na medida em que ele garante a perpetuação da escola enquanto espaço institucional do saber legítimo.

Ferreira (2007), em seus estudos sobre o discurso científico, afirma que estar no âmbito do discurso científico é “ocupar a posição dominante de sujeito do saber, aquele que detém o saber do ponto de vista que o produz, isto é, que constitui a verdade de acordo com determinado sistema de regras que é próprio deste campo. É esse o lugar do sujeito do suposto saber.” (FERREIRA, 2007, p. 27). Para o autor, no discurso científico, como em outros, a busca da verdade se mantém presente, assim como se manteve em cada momento da história dos discursos. Acrescenta ainda que “a ciência transforma-se em um instrumento de poder que acaba sendo legitimado pela sociedade que a fabrica.” (FERREIRA, 2007, p. 37).

Para Ferreira (2007), a ciência é, então, essencialmente discurso, ou seja, um conjunto de proposições articuladas sistematicamente. Além disso, mostra-se também como um tipo de discurso que busca a pretensão da verdade. Verdade esta que, como afirma Foucault ([1971] 2004), não se separa do desejo do poder.

Com efeito, Santos (2001), ao pensar o discurso científico, apresenta o determinismo mecanicista como sendo o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se mostra utilitário e funcional, e que é reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar e transformar. Em estudos sobre a ciência, baseado em Rousseau, Santos (2001), relata que no “Discurso sobre as Ciências e as Artes” (1750), Rousseau formula várias questões, ao responder à questão posta pela Academia de Dijon. Essa última questão indagava se o progresso das ciências e das artes contribuiria para purificar ou para corromper os costumes da sociedade. Ao que foi respondido:

Trata-se de uma pergunta elementar, ao mesmo tempo profunda e fácil de entender. Para lhe dar resposta – do modo eloquente que lhe mereceu o primeiro prêmio e algumas inimizades – Rousseau fez as seguintes perguntas não menos elementares: há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não. (SANTOS, 2001, p. 59).

Ao que se acrescenta: o conhecimento adquirido ao longo da vida, pela comunidade pesqueira de Balneário da Barra do Sul é menos útil que o conhecimento científico produzido pela academia? O processo por que passa a Cambira até ser levada à mesa dos consumidores

(dentre eles, também para o cientista) é menos científico do que o institucionalizado nos laboratórios de pesquisa e legitimados pela universidade?

Para Orlandi (2008), há um real sujeito aos gestos de interpretação, que acontece no cruzamento da língua com a história. Para levar em conta esses efeitos, porém, é necessária a instalação de novas práticas de leitura, de novas escutas, e assim, explicitar esse saber dentro de uma relação discursiva que não se aprende. Essas novas práticas de leitura consistiriam, segundo a autora, em levar em consideração o que é dito em um discurso e em outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito. Então, por meio da descrição das receitas de culinária a base de peixe, feita pelas pescadoras, percebe-se as marcas exteriores do não dito no dito: a falta de oportunidades de frequentar os “bancos” da escola, recebendo o saber formal, a falta do estudo legitimado, a busca pela igualdade de condições dentro da diversidade cultural é expressa por meio dos saberes que não foram adquiridos no espaço escolar, mas que são legitimados pela ação do cotidiano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU... EFEITO-FECHO

Eu a amava porque era ela... e porque era eu.
Chico Buarque de Holanda.

Dentro da perspectiva teórica em que está inscrito este trabalho e em consonância com o *corpus* selecionado, foi feita a análise discursiva da materialidade significativa do curso de FIC-PPCO, das aulas enquanto **Projeto Cambira**. Para tanto, foram levantadas as condições de produção acerca do referido curso.

Ao conduzir o olhar para o material didático do curso, foi observado que, no decorrer das aulas do **Projeto Cambira**, a partir da imbricação material das aulas (vídeos, imagens, *blog* do **Projeto Cambira** e apostilas das aulas) como o discurso de tipologia autoritária foi transformando-se em um discurso com características predominantemente polêmicas, possibilitando assim, a interlocução de saberes, no decorrer das aulas e OPPs. A materialidade significativa escrita deslizou à materialidade significativa oral no discurso das pescadoras que propiciou a formação da materialidade discursiva predominante. Com a inversão e conseqüente expansão das flechas no processo de ensino e aprendizagem, saberes foram sendo historicizados e sujeitos foram sendo transformados. Com efeito, com o entrecruzamento de três eixos possíveis da análise discursiva na AD: o da estrutura, o do acontecimento e o da tensão entre a descrição e a interpretação, sujeitos foram assumindo novas posições.

Assim, os elementos do **Projeto Cambira**: o *blog*, o material didático e o vídeo institucional elaborado pela EPAGRI produziram uma estabilização de sentido que só foi rompida com a efetivação das OPPs. Dito de outra maneira, o desenvolvimento das OPPs a partir das receitas produzidas pelas pescadoras, inscritas agora no discurso da escrita, materializou outra posição-sujeito, que ao absorver transformou, pela ruptura. Pela análise dessa confluência é que se dá o acontecimento discursivo, nos moldes de Pêcheux.

A partir das investigações de Foucault (2004 e 2012), sobre as práticas discursivas no binômio saber e poder; de Gallo (2011), sobre a questão da autoria e do efeito-autor; de Geraldi (2010), sobre as práticas pedagógicas e o acontecimento social; Orlandi (1998, 2010, 2011 e 2012), a respeito da AD, discurso pedagógico e materialidade significativa; de Pêcheux (1988), nas questões sobre AD, especificamente no que tange o acontecimento discursivo; Pfeiffer (1995 e 2014), em questões sobre AD e autoria e; de Zoppi-Fontana (2010), sobre o acontecimento discursivo, o trabalho buscou estudar as práticas pedagógicas que envolviam os usos da linguagem em processos de formação escolar. Esse estudo deu-se sobre as práticas

discursivas imbricadas no processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente aquelas que constituem a circulação do discurso pedagógico. O trabalho buscou contribuir para a discussão sobre o discurso pedagógico no âmbito da Rede Federal, no Brasil, por meio da análise da exposição da relação significado/significante às condições de produção, apresentada no decorrer das aulas de FIC-PPCO, de uma comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul, que ocorreram no IFC-Araquari. Para tanto, o conceito de imbricação material em Lagazzi (2011) foi utilizado no decorrer da análise. Assim, constatou-se que o deslocamento e incompletude são constitutivos da perspectiva discursiva materialista.

O objetivo geral de investigar se as condições de produção do processo de formação do **Projeto Cambira** instauram a aula enquanto acontecimento discursivo foi alcançado. Assim, o que foi observado é que, num primeiro olhar, o sistema educacional brasileiro está inserido no âmbito do sistema global capitalista que atualmente se encontra em crise. Para melhor entender tal crise, a formação de um projeto político-pedagógico parece se fazer necessária, ou melhor, a formação de um projeto de uma educação para a emancipação humana. Algumas vezes não se compreende o sujeito que aprende como portador de uma outra cultura que domina saberes tão relevantes quanto os saberes científicos, da escola, e portanto, do professor. Não se identifica a base do processo educativo como formação da consciência e no estabelecimento da relação dialógica com o sujeito que aprende, interligando os seus conhecimentos aos da sociedade que se conserva, mas que também se modifica.

Pode ser observado também, com o desenvolvimento da análise, que a educação escolar pode contribuir para a democratização social e política da sociedade quando possibilita aos alunos o saber, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais e para a conquista dos direitos da cidadania. A incorporação dessa cultura nos currículos escolares se processa por aspectos que envolvem desde as políticas públicas para a educação como, a aproximação do professor com o aluno e sua realidade por meio de situações problematizadoras. Assim, não deve ser concebido de forma utópica pensar a educação enquanto real e concreta, assim como considerar a escola como um agente transformador de perspectivas em realidades, de indivíduos em sujeitos cada vez mais cidadãos e politicamente comprometidos com a causa social. Vive-se um momento único na história no qual é possível enfrentar com maior competência a nossa ignorância e as nossas incertezas.

No que diz respeito às diferentes formas de linguagem as quais o aluno tem acesso e que vão contribuindo para constituir o universo simbólico dele, é importante pensar no estímulo em adentrar as mais diversas formas possíveis, buscando garantir a autoconfiança para desenvolver a produção do conhecimento.

A partir da materialidade do curso de FIC-PPCO, percebeu-se também o caminho para que a aula efetivamente aconteça enquanto um acontecimento discursivo. A pedagogia da alternância contribuiu com a proposta. O planejamento do curso, por meio do material analisado, possibilitou às pescadoras, ao levarem os conhecimentos produzidos em sala de aula no retorno às comunidades pesqueiras, melhorar as técnicas no que tange à atividade pesqueira. De volta à sala de aula (em atividade teórica ou prática), esses conhecimentos puderam ser observados como sendo atravessados pelo discurso da comunidade pesqueira, validando os saberes adquiridos ao longo da vida como uma forma de melhorar a aprendizagem e de fazer com que a aula pudesse fazer sentido para cada uma das pescadoras.

Dessa forma, percebeu-se que na perspectiva do discurso da oralidade que constitui as pescadoras, instaurou-se a assunção da autoria, conforme Gallo (1995 e 2001). O domínio do conhecimento foi repassado por trocas legitimadas de quem fala, como fala, de onde fala e para quem fala, a partir da experiência dos saberes adquiridos ao longo da vida. As pescadoras após o desenvolvimento das OPPs puderam se inscrever no discurso da escrita, desenvolvendo o efeito-autor do discurso da escrita e não mais somente da oralidade. É justamente a passagem do discurso da oralidade para o discurso da escrita que está materializado nas OPPs por meio das receitas culinárias, tomando lugar em uma outra discursividade, agora com efeito de legítimo, de reconhecido, de fechado, de acordo com o momento de estabilização desses novos sentidos. Com efeito, a fala de uma posição-sujeito tida como “inferior” nos termos do discurso pedagógico de caráter predominantemente autoritário, é legitimada em um lugar institucional, que permite e garante essa legitimidade. É o caráter predominantemente polêmico crescendo dentro da perspectiva das aulas nessa pedagogia adotada, a da alternância.

A linguagem escrita e a linguagem oral se inter-relacionam na necessidade que o sujeito tem de produzir sentidos, nos processos de identificação entre o discurso e a ideologia. Ao buscar significar, o sujeito se significa. Assim, a comunidade pesqueira de Balneário Barra do Sul por meio das aulas do **Projeto Cambira** construiu as bases para a autonomia no processo de autoria, apontando um novo rumo para as práticas pedagógicas. Nesse aspecto, é uma comunidade que se mobilizou em benefício comum: a produção do saber, que gerou, além do conhecimento e da transmissão desse conhecimento na construção conjunta com as comunidades circunvizinhas, a própria instalação da cooperativa de pescadores no local. Desenvolveu-se a melhoria de qualidade de vida para cada ser individualmente constituído e mobilizou sentidos outros, que eram até então desconhecidos ou não permitidos dentro da comunidade pesqueira, em benefício da vida em comum. Dessa forma, ocorre o efeito político no social, porque o **Projeto Cambira** também contribuiu para mudar a realidade no momento

em que se instala o acontecimento discursivo. É a consequência política na teoria, ampliando a noção de acontecimento social de Geraldi (2010).

A ação pedagógica desenvolvida no decorrer das aulas do **Projeto Cambira**, produzindo “Ensino-aprendizagem-ensino” permitiu mostrar que não há uma e somente uma possibilidade de autoria no espaço escolar institucionalmente constituído. Essa ação possibilitou que o dizer de cada membro da comunidade pesqueira pudesse fazer história, abrindo para novas leituras, novas interpretações, novos sentidos, enfim, para a instauração da polissemia na esfera do discurso pedagógico.

Terminado o percurso investigativo, pode-se situar a base teórico-metodológica selecionada, a AD, como o discurso enquanto produção de sentidos entre interlocutores. Assim, a AD contribuiu para compreender como a materialidade da linguagem produziu sentidos para as alunas envolvidas, dando à escola uma sustentação sobre bases descritivas histórico-discursivas consistentes e assim permitindo trabalhar com noções mais próximas das determinações reais de seus aprendizes. Desse modo, todas as condições de produção do **Projeto Cambira**: as aulas, o material didático, a comunidade pesqueira, o gênero feminino parecem ter contribuído para a instauração dessa nova posição-sujeito, do efeito-autor e, concomitantemente, do acontecimento discursivo.

É importante notar que o curso de FIC-PPCO ainda é pautado em um modelo pedagógico oficial. Assim sendo, para manter-se e garantir o seu espaço dentro do discurso pedagógico ele se modifica, mas mantém ainda o vínculo pedagógico, materializado nas apostilas, por exemplo. É a apropriação de um novo discurso, amparado pela memória discursiva, para garantir o direito ao próprio discurso. É o poder que se quer apropriar, citando Foucault ([1971] 2004).

Assim, parece ter sido marcada uma contradição constitutiva nesse processo instaurado no **Projeto Cambira**: ao mesmo tempo em que o projeto busca preparar para o mercado de trabalho, busca preparar para a vida. O espaço da contradição é fundamental no processo de constituição dos sentidos. Há uma divisão de sentidos que vai se estabelecer entre as políticas públicas de ensino por meio de dois eixos parafrásticos: mercado de trabalho/dados estatísticos/cursos aligeirados e cidadania/vida/emancipação. Ou seja, conclui-se que ao mesmo tempo em que o **Projeto Cambira** é fortemente marcado pela relação com a lógica capitalista, que busca a valorização do produto e não do produtor, do trabalho e não do trabalhador, apagando o sujeito, o estudante, a mulher, há também um funcionamento desse discurso que permite a constituição de um gesto de autoria no espaço de sala de aula, com um modelo diferenciado de “Ensino-aprendizagem-ensino”.

É interessante também pensar nessa relação “Ensino-aprendizagem-ensino” não somente para estudantes de formação inicial e continuada, mas também para outras modalidades de ensino. Não somente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica é que novas práticas de ensino devem ser pensadas, mas na educação de modo geral, seja ela constituída na esfera pública ou privada. Isso se justifica pelo fato de que onde há estudantes e professores produzindo conhecimentos, há também sujeitos, há linguagem e possíveis gestos de interpretação. Sujeito, sentidos e texto constroem-se juntos.

O estudo também contribuiu para perceber que a estrutura social capitalista sugere ser a responsável pelas desigualdades na distribuição das riquezas, e, para que ela possa se manter, é necessário que essa distribuição diferenciada seja mantida e reproduzida. Dessa forma, a escola, baseada nesse modelo econômico parece de um lado, ficar impotente diante das desigualdades sociais, desigualdades essas geradas dentro e fora dela, e de outro lado parece que a escola contribui também para gerar essa desigualdade social. Possivelmente uma saída apontada exigirá não somente do professor, mas também do gestor, seja em qualquer modalidade de ensino em que ele atue, abrir espaço para o novo, experimentando novas experiências de ensino e produção de conhecimentos, e propiciando aos estudantes, espaço para reflexões e indagações.

Finalmente, uma reflexão das práticas pedagógicas, isto é, uma nova forma de olhar para a escola, conduz de modo significativo atos e processos de produção de sentido na percepção do fazer cotidiano de cada educador. Porém, faz-se mister o avanço da práxis pedagógica e o aprofundamento teórico-metodológico para que se conquiste um novo sentido, na integração de conteúdo e forma, de um projeto emancipador de educação, buscando o respeito no lugar da intolerância e o diálogo no lugar do confronto. Assim, pode-se captar profundamente o sentido da expressão da pescadora artesanal do **Projeto Cambira** ao pronunciar o paradoxo “*é sofrido, mas é gostoso.*”⁶⁶

⁶⁶ Enunciação feita pela pescadora Maria da Graça Padilha no vídeo institucional “Culinária Pesqueira”, produzido pela EPAGRI, disponível em www.projetocambira.blogspot.com.br, acessado em 02.10.2012. Identifica-se aqui, a pescadora, porque ela não faz parte do *corpus* coletado para a pesquisa, mas sim de um vídeo institucional em que ela se identifica de forma pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. Il volto. In: **Mezzi senza fine. Note sulla política**. Bollati Boringhieri: Torino, 1996, p. 74-80. Tradução de Murilo Duarte Costa Corrêa. Disponível em <http://murilocorrea.blogspot.com.br/2010/02/tradução-o-rosto-de-giorgio-agamben.html>, acessado em 24.04.2012.
- ALTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Caderno de estudos linguísticos**. Revista jul/dez. Campinas: Unicampi, 1990.
- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2008 [2001].
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? In: **Revista Educação: Foucault pensa a educação**. Edição Especial. São Paulo: Segmento, 2012. Disponível em www.editorasegmento.com.br, acessado em 19.03.2013.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 2011 [1990].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1992].
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Os centros federais de educação tecnológica – CEFETS – núcleos de inovação tecnológica**. UTFPR, 2011. Disponível em www.revistas.utfpr.edu.br, acessado em 27.08.12.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas da Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BIBLIA. Português. **Bíblia sagrada ave Maria**. Tradução de Frei João José Pedreira de Castro. São Paulo: Ave Maria, 2006. Edição Claretiana.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude, **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão e revisada por Pedro Benjamin Garcia. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2009 [1970].
- BRAGA, Sandro. Leitura filmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da Turma da Mônica. In **ANAIS do 5o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. <http://www.ced.ufsc.br/nepalp/>, 2012.

_____. Ser e não ser eis a questão: a vontade de verdade na constituição da subjetividade transgênero. In: **Anais do II Seminário Internacional de Língua e Literatura e I Instituto de Estudos Linguísticos**. Chapecó: Fronteira Sul, nov/2013. No prelo.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. Disponível em www.museudalinguaportuguesa.org.br, acessado em 05.04.13.

BRASIL. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (Org.). **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec, 1999. 184 p.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.566/1909**, disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 08/08/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Constituição de 1937**. Disponível em www.planalto.gov.br, acessado em 27.08.12.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, acessado em 10.03.2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº11.892 de 29 de dezembro de 2008, sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm, acessado em 10.03.2012.

_____. MEC/SETEC. **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf, acessado em 10.03.2012.

_____. Ministério da Educação. **PL 3775/2008. Projeto de Lei dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia**. Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=405479, acessado em 10.03.2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC/SETEC Nº 116 de 31 de março de 2008**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ifets_chamada.html, acessado em 10.03.2012.

_____. Ministério da Educação. **Chamada Pública 02/2007 - Chamada para a adesão das Instituições que compõem a Rede federal de Educação tecnológica aos IFs**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf, acessado em 10.03.2012.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991, p. 176.

_____. As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira. In **Letras**. V. 4, julho/dezembro de 1992, páginas 41-49. Santa Maria: Santa Maria, 1992.

_____. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 87-115.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DUBOIS et. al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUBY, Georges & PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1991.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **A ideia da cultura**. São Paulo: UNESP, 2005 [2003].

_____. **Depois da teoria**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005a [2003].

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. e SANTOS, João Bôsco Cabral dos. **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007a.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Eric Duarte. **O discurso da ciência e o de sua aplicação: um estudo sobre a apostila de treinamento na extensão rural**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves. e SANTOS, João Bôsco Cabral dos. **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].

_____. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, Hubert L; Rabinow, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249..

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004 [1971].

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2012 [1979].

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a [1969].

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Ensino Agrícola de 2º Grau: do discurso oficial à necessidade de se conhecer a realidade. In: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994. Cap. 3, p. 63-73.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? In: **Linguagem em (Dis)curso**, Universidade do Sul de Santa Catarina. V.1, n. 1 (2000) – Tubarão: UNISUL, 2000 – v.1, n.2 p. 1-364, jan./jun. (2000) 2001.

_____. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. Da escrita à oralidade: um percurso em direção ao autor online. In: RODRIGUES, Eduardo Alves et alii. **Análise do discurso no Brasil. Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002 [1996].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GRANJA, Sérgio. **Globalização, pós-moderno e neoliberalismo**. Disponível em www.controversia.com.br. Postado em 31.12.2008, acessado em 25.06.2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística. In: **Estudos da Língua(gem) – Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. No 01. Vitória da Conquista: Junho/2005.

GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido da linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 [1995].

_____. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Tradução de Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2006 [1992].

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: UNICAMP, 1992.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

_____. O Texto nos Estudos da Linguagem: Especificidades e Limites. In: ORLANDI, Eni Puccinelli e LAGAZZI, Suzy. **Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade** (orgs.) Campinas: Pontes, 2010 [2006].

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE – CAMPUS MACAÉ. Alunos Veteranos 2009. Gincana dos calouros 2009. **Calouros 2009 (Uned Macaé, IFET, IF, tanto faz!)**. Disponível em www.youtube.com.br, acessado em 08.08.2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Blumenau, 2009. Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.ifc.edu.br>, acessado em 13.03.2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Blumenau, 2009a. Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.ifc.edu.br>, acessado em 13.03.2013.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS ARAQUARI. **Projeto de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Aquicultura**. Blumenau, 2009. Documento Eletrônico. Disponível em <http://www.ifc.edu.br>, acessado em 12.03.2013.

_____. **Projeto de Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC – Processamento de Pescados e Cooperativismo**. Araquari, 2010.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, André. (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2010 [2004].

KRESS, Gunther. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: **Discourse analysis: proceedings of the first international conference on discourse analysis**. June, 17-19. Lisbon: Colibri, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: KUENZER, Acácia Zeneida et al. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006 [1962].

LAGAZZI, Suzy. O recorte signficante da memória. In: INDURSKY, Freda et alli. **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni Puccinelli. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2010 [2006].

_____. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade signficante. In: RODRIGUES, Eduardo Alves et alii. **Análise do discurso no Brasil. Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011.

LIMA, Michelle da Silva. Cooperativismo: uma experiência feminina na arte de produzir conquistas. In: **Estudos Feministas** – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de

Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão – v.7, n 1-2, 1999. Florianópolis: UFSC, 1999.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. Campinas: Pontes, 2003 [1990].

MALDIDIER, Denise.; GHILHAUMOU, Jacques. Efeitos do arquivo – A análise do discurso no lado da história. Tradução de Suzy Lagazzi e José Horta Nunes. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) **Gestos de Leitura**. Campinas: UNICAMPI, 2010 [1994].

MANFROI, Luciana. **O deslocamento de sentido no discurso publicitário: a produção do enigmático**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Schwarcz, 2001 [2000].

MARODIN, Marilene. As relações entre homem e mulher na atualidade. In STREY, Marlene Neves. (org.). **Mulher: estudos de gênero**. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

MARQUES, Maria Aldina de Bessa Ferreira Rodrigues. **Funcionamento do discurso político parlamentar: a organização enunciativa no debate da interpelação ao governo**. Braga: Barbosa & Xavier, 2000.

MARX, Karl. Extracto da “mensagem inaugural” do 1º Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1864. In MARX, K. LUXEMBURGO, LENINE PREOBRA JENSKI, MAO TSÉ-TUNG. **Cooperativismo e socialismo**. Tradutor: Rui Namorado. Coimbra: Centelha, 1979, p.17.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Do discurso artístico à percepção de diferentes processos discursivos**. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Tessitura e tecedura: movimentos de compreensão do artístico no audiovisual**. 2010. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Questão da memória e a questão da imagem: uma leitura de Michel Pêcheux “Rôle de La Mémoire”, pontos à discussão. **Texto apresentado no I Seminário de Estudos em Análise de discurso: Michel Pêcheux e a Análise de Discurso – uma relação de nunca acabar**. Disponível em www.ufrgs.br, acessado em 07.10.2013.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. Educadoras e religiosas no Brasil do século XIX nos caminhos da civilização. In **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Recife, nov/2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo. (org.) **Linguística: questões controversas**. Uberaba: Faculdade Integrada de Uberaba, 1984.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In DECCA, E. et al. **Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – UNICAMP** – Campinas: UNICAMP, nº 01, Cap. 2, p. 35-47), março de 1995.

_____. Paráfrase e polissemia – a fluidez nos limites do simbólico. In: DECCA, E. et al. **Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – UNICAMP** – Campinas: UNICAMP, nº 04, p. 9-19, 1998.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. (org.). **Produção e Circulação do conhecimento**. Volume I – Estado, mídia e sociedade. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009 [1986].

_____. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, E.P. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2010 [2006].

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010a [1990].

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, [1983] 2011.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2012a [1996].

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012b.

PACHECO, Eliezer. **MEC e sistema S, vitória do consenso**. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 08.08.2012.

PAVANELLO, Leonel et alii. (orgs). **Curso de processamento de pescados e Cooperativismo**. Apostila nº 01. Araquari: Cooperascgo, 2010.

_____. **Curso de processamento de pescados e cooperativismo**. Apostila nº 02. Araquari: Cooperascgo, 2010a.

PECHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p 66-161, 1969.

_____. **Les Vérites de La Palice**, Maspéro, 1975. Edição brasileira: Semântica e discurso. [tradução: Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.]

_____. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à**

obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani [et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 [1969].

_____. **O discurso – estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 2002 [1983].

_____. **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 2007 [1999].

_____. **Análise de discurso: Michel Pêcheux – textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi** – 2ª edição. Campinas: Pontes, 2011.

PFEIFFER, Cláudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

RICCIARDI, Luiz. e LEMOS, Roberto Jenkins. **Cooperativa, a empresa do século XXI: como os países em desenvolvimento podem chegar a desenvolvidos.** São Paulo: LTr, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1996.

STREY, Marlene Neves. (org.). **Mulher: estudos de gênero.** São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 77-96. (p.56).

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. **Cidadãos modernos: discurso e representação política.** Campinas: UNICAMPI, 1997.

_____. O acontecimento do discurso na contingência da história. In: INDURSKY, Freda et alii. **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras.** São Carlos: Claraluz, 2009.

WILLIAMS, Raymond. Você é marxista, não é? Tradução de Maria Eliza Cevasco. **Praga – Revista de estudos marxistas**, nº 02, p. 123-133, junho de 1997.

_____. **Cultura e materialismo.** Tradução de André Glaser. São Paulo: UNESP, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO: CULINÁRIA PESQUEIRA

Um vídeo financiado pelo CNPq – Processo 557246/2005-9

Casa Familiar do Mar de São Francisco do Sul – SC

Uma abordagem sobre culinária pesqueira

Narradora – Cláudia dos Santos

A culinária do meio pesqueiro no estado de Santa Catarina possui um elevado caráter histórico, cultural, social e econômico. A diversificação dessa gastronomia se dá, historicamente, pela influência dos povos europeus: portugueses, germânicos e italianos, misturados à influência dos povos nativos: os bugres e indígenas. As comunidades litorâneas foram a porta de entrada dos colonizadores açorianos, que se estabeleceram de norte a sul desenvolvendo nos vilarejos a prática da pesca artesanal e como consequência, receitas a base de frutos do mar.

Merabe de Borba - Pescadora Artesanal

“Pega-se uma corvina grande, corvina daquela amarela, bonita, saborosa, limpa-se ela, corta ela pela escosta, deixa ela no espalmadão, corta todos os tempero verde, coloca em cima dela, por dentro dela, torna a fechá, e coloca... enrola no papel alumínio, que hoje em dia tem, antigamente nói não enrolava, hoje em dia enrola, e coloca assá ou no forninho, ou em cima da brasa, no, no ... onde tem o carvão, bota a grelhinha e assa ou então até mesmo no forno elétrico também pode sê, usa ela fazê. Ele é uma delícia pra comê com um feijão, um arrozinho branco e uma salada. Esse é o prato que nunca vai deixá de existi.”

Lucimar de Oliveira - Pescadora Artesanal

“Limpa ela primeiro né, porque... o recheio dela eu pego a ova né, pego a ova, pego todos os tempero que é cebolinha, cheiro verde, cebolinha, é, cebola de cabeça, tomate, pimentão, milho, ervilha, né... eee... misturo ali, junto com a ova né, coloco no forno, junto com a ova ali e aí a gente coloca, salga a tainha e coloca na, naqueles corte dela né, salga primeiro a tainha, e ali adepois assa né, e esse é o peixe mais que a gente usa né, mas isso é de maio em diante que começa a dá a tainha né.”

Narradora – Cláudia dos Santos

Sabemos através de histórias e livros que muitas dessas receitas eram elaboradas de acordo com a necessidade dos povos que escolheram o litoral para habitar. Sem o domínio de técnicas de produção, utilizavam-se de rústicas artes de pesca para captura de peixes e da extração de ervas, raízes, e outros alimentos nativos. O preparo de muitos pratos hoje considerados nobres se deu através da mais pura habilidade e criatividade de seus inventores, que muitas vezes por questões de sobrevivência adaptavam a culinária aos alimentos disponíveis.

Mariana Dulpra - Profa Gastronomia - Univille

“A gastronomia é uma forma de representar a cultura de um povo, né. E dessa forma, já que gastronomia é cultura, ela também representa e é um reflexo do, de aspectos sociais desse povo né, e dessa, de uma comunidade específica. Quando o, as regiões, né, sofreram uma influência muito grande com o descobrimento né, com a invasões de outros países, é, essas pessoas, principalmente portugueses, enfim, quando chegavam traziam a sua cultura gastronômica, chegavam na região, na nossa região, não encontravam os mesmos produtos que eles estavam acostumados a trabalhar, aí eles tinham que fazer adaptações né, então, na verdade, utilizavam alguns produtos indígenas, temperos, mandioca, com peixe pescado da região também, porque muita coisa eles não, já tinham, já haviam consumido na viagem, já não tinham mais estoque de mantimentos, é, então houve uma mescla de cultura né, de técnica de produção com produtos regionais.”

Lena Maria Souza - Instrutora da Epagri

“Bom, a importância sócio-econômica do pescado eu acho assim, muito representativo né, no município, e acho que em toda área litorânea da, do, estado de Santa Catarina, principalmente, que é a nossa, a nossa realidade né, porque as pessoas consomem esses produtos, e hoje, as mulheres pescadoras principalmente têm buscado transformar esse pescado em outros produtos agregando valor e conseguindo com isso uma melhor renda para a sua família.”

Maria da Graça Padilha - Pescadora Artesanal

“Eu sou muito feliz, de um dia... de tá todo dia comendo meu peixe, comendo berbigão, comendo marisco, que aquele ali é o meu suor, não é suor de ninguém. Eu sei o valor que eu tô botando na mesa pros meu filho comê... porque tem muita gente que diz assim ó: “Ah, a gente compra, pode fritá bastante, jogá fora”... mas não é assim porque não tá lá pescando, passando dia e noite no mar, lá no mosquito como a gente passa. É sofrido, mas é gostoso.”

Narradora – Cláudia dos Santos

A cozinha moderna litorânea, luso-açoriana, é um aprimoramento da prática gastronômica dos colonizadores, acrescentada de novos temperos e combinações inovadoras. Apesar das inovações, muitos especialistas consideram que as receitas pesqueiras não devem nada à culinária moderna.

Jean Louis - Chef de Cozinha Francês

“Hoje, os produtos estão mais disponíveis na França e em todo mundo. Não temos nada que ensinar na cozinha.”

Narradora – Cláudia dos Santos

O retrato da qualidade gastronômica e do papel social está um pouco resumido nas festas típicas litorâneas que atraem milhares de pessoas todos os anos para saborearem pratos a base de frutos do mar, tendo como grande destaque as receitas com Tainha, Robalo, Camarão sete-barbas, Lula e Anchova.

ANEXO B – DVD

Anexo DVD contendo os seguintes conteúdos:

- a) Vídeo Institucional do **Projeto Cambira**;
- b) A aula como acontecimento discursivo – **Projeto Cambira**;
- c) Oficina de Processamento de Pescados – **Projeto Cambira**.